Knospen, Blüthen und Früchte.

Knospen, Blüthen und Früchte

erziehlichen Strebens.

Pädagogische Anregungen

von

Dr. Wichard Lange,

Vorsteher einer Elementar= und Realschule in Hamburg.

Hamburg.

Hoffmann und Campe.

1860.

Vorwort.

Nachfolgende Aufsätze sind in den Jahren 1851—1859 geschrieben und zum Theil im Hamburger Schulblatt veröffentlicht worden. Die Veranlassung zu dieser Zusammenstellung giebt der Wunsch, die Kinder meiner Mußestunden, welche innerlich durch ein und denselben Grundgedanken zusammen hängen, auch äußerlich verbunden zu sehen, und meine Gedanken, die in einem beschränkteren Kreise mannichfaltigen Beifall erhielten, dem gesammten pädagogischen Publikum unseres Vaterlandes vorzulegen. Es zieht sich auch durch mein Gemüth die leise Hoffnung, daß mein Buch hier am Orte von denen gelesen werden wird, welchen eine genauere Verständigung mit mir wünschenswerth sein muß, will sagen von Mitgliedern meiner Schulgemeinde. Endlich halte ich es auch an der Zeit, daß einmal wieder recht frank und frei aus der Tonart gesungen wird, welche meinen Arbeiten eigen ist.

Ich habe diese Arbeiten Knospen, Blüthen und Früchte genannt, weil aus ihren Fundamentalgedanken meine pädagogische Werkstatt hervorgesproßt ist, weil dieser Sprößling neue Gedanken erzeugte, von denen ich im Anfang eine nur dunkle oder gar keine Ahnung hatte, und die mich erfreuten, wie jedesmal die ersten Blüthen eines kräftig aufwachsenden Bäumleins. Diese Blüthen verband ich zu kleinen Krän-

zen und suchte damit zunächst den Raum zu schmükken, in den mich die Vorsehung gestellt hat. Gleichzeitig sah ich mich um nach dem, was auf pädagogischem Gebiete anderorts geschaffen wurde und bot auch andern die Früchte meines Studiums und Nachdenkens.

Die Aufsätze sollen Anregungen bieten, nichts weiter. Sie tragen zum Theil den Stempel des Aphoristischen, weil einem vielseitig und anhaltend praktisch beschäftigten Manne die Stunden gezählt sind. Vielen aber wird es so gehen, wie mir: sie werden kurze Erläuterungen, die etwas enthalten zwischen den Zeilen, lieber lesen, als lange Deductionen, die der eigenen Combinationsgabe und dem eigenen Schlußvermögen nichts mehr übrig lassen. Wäre dem so, so dürfte manchen meine Art und Weise zu schreiben nicht unwillkommen sein.

Es ist immer meine Manier gewesen, ohne Umschweife und frei von der Leber weg zu sagen, was ich denke. Ich liebe die Wahrheit in scharfer, kräftiger Form. Wird sie mir von tüchtigen Recensenten also geboten, so will ich ernstlich prüfen, lernen, wenn's zu lernen giebt und nach Kräften pariren, wenn nach meiner Meinung ungerechte Hiebe fallen sollten. Für die Wahrheit aber sollen wir alle stets ein offenes Ohr haben.

Hamburg, im Decbr. 1859.

Der Verfasser.

Inhalt.

—

Seite

A. Knospen und Blüthen. Für die Schulstube und aus derselben.

I. Die Idee des Organismus und unsere Zeit . . 1
II. Die Idee des Organismus und die Pädagogik . 8
III. Neujahrswunsch, an die Hamburger Lehrerwelt gerichtet. 1852. 17
IV. Friedrich Fröbel 22
V. Innere Mission — erziehende Mission 30
VI. Diesterweg's Stellung zur Pädagogik 38
VII. Methode 47
VIII. Die häuslichen Aufgaben 59
IX. Ueber Strafen 69
X. Receptivität und Productivität 123
XI. Ueber das Sprechenlehren 131
XII. Die Geometrie im Dienste des deutschen Sprachunterrichts 134
XIII. Des Lehrers Stimmung 146
XIV. Ueber Prüfungen 158
XV. Gedanken über Schuldisciplin 164
XVI. Ueber den Werth der anschaulichen Erkenntniß . 184
XVII. Eine methodische Stimme aus dem Lager der Gelehrsamkeit 193

B. Früchte. Aufsätze verschiedenen Inhalts.

1. Pädagogische Aufsätze allgemeinen Inhalts.

I. Erziehung durch Arbeit zur Arbeit 207

Seite

II. Die allerneuesten pädagogischen Bestrebungen und Johann Heinrich Deinhardt 234
III. Mißliebige Ergüsse 354
IV. Otto Schulz 262
V. Ueber den Geist des Pestalozzithums 271
VI. Ein erfreuliches Zeichen der Zeit 291
VII. Der Idealismus in der Schule 302
VIII. Ueber intellectuelle Bildung 325
IX. Diesterweg und Ketteler 340
X. Debatte über die Lehrerbildungsfrage in Hamburg 378

2. Kritiken.

I. Ueber hervorragende pädagogische Aufsätze.
1. Vorwort und Einleitung zu Diesterweg's Jahrbuch für 1858 397
2. Ein Sendschreiben des Schulraths Bormann . 404
3. Herr Bormann und die Pädagogik 411
4. Die Themata und Correcturen der deutschen Aufsätze in ihrer erziehlichen Bedeutung, von F. Körner 418
5. Erziehung durch Arbeit, von Löw 426
II. Das erste Heft der „Reform" von Schulrath Dr. Lauckhard in Weimar 437
III. Wie Herr Fölsing in Darmstadt Denkmäler setzt . 449
IV. Eitle Selbstbespiegelung eines Lehrers . . . 462
V. Ueber die Gemüthsbildung und ihre Apostel . . 474
VI. Offenes Wort an den Vorstand der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg 482

3. Nekrologe.

I. Wilhelm Middendorff 491
II. Doris Lütkens, geb. von Cossel 494

A.

Knospen und Blüthen.

Für die Schulstube und aus derselben.

I.

Die Idee des Organismus und unsere Zeit.

In großen Zeiten d. i. in Zeiten der extraordinären Entwicklung will sich eine bestimmte Idee hervorarbeiten und im Leben zur Incarnation gelangen. Denkende Köpfe unter den Männern der Schule und andern Menschenkindern ahnen das Drängen und Treiben des Zeitgedankens; sind sie mit warmen und empfänglichen Herzen ausgestattet, so werden sie von den allgemeinen Geburtswehen mit erfaßt. Der Trübung und Lähmung in verschiedenen Kreisen entgegen zu arbeiten, bemühen sich die auf der Höhe der Zeit stehenden und mit einem gewissen Sehergeiste ausgestatteten Menschen, die Zeichen der Zeit zu deuten, und was im innern Leben der Meisten als Ahnung und unbewußte Vorempfindung erscheint, zum Wissen und klaren Schauen zu erheben. Sie gehen hierbei verschiedene Wege; Manche fassen die Erscheinungen der Zeit in ihrem Wesen auf und vergleichen dieselben mit den Resultaten der Geschichte. Sie sind für die Praxis der

staatlichen Entwicklung von großer Wichtigkeit, nicht minder aber auch für die Klärung und Beruhigung der einzelnen Gemüther. Sie zeigen den letzteren und bestärken sie in ihrer Ueberzeugung, daß der *Geist* die Welt regiert, daß in der Geschichte ein ununterbrochener, gesetzmäßiger Fortschritt herrscht, uud daß im Universum nichts mächtiger ist als die *Idee*, wenn sie sich in der Zeit realisiren und diese Zeit bestimmen soll. Dann ist sie einem mächtigen Strome gleich, welcher auch den Felsen überwindet, der sich seinem Gange trotzig und kühn entgegenstellt. Und noch Mehreres zeigen sie dem verzagten Gemüth. Habt ihr, so fragen sie die Menschenkinder, noch niemals gesehen, wie ein Organismus noch einmal kurz vor seinem Tode alle Lebensgeister zu einer wahrhaft bewundernswerthen Thätigkeit zusammenrafft? Gerade so regt sich der überwundene und veraltete Geist einer bestimmten Zeitperiode noch kurz vor seinem Erlöschen; ja, er nimmt in seinen Dienst alle Dämonen der Finsterniß, den Dämon der Lüge und Ungerechtigkeit, der Falschheit und Heuchelei, des Faustrechts und der rohen Gewalt, um sein Dasein noch möglichst lange geltend zu machen und zu fristen; Giganten und Titanen suchen den Himmel zu stürmen, bis sie Zeus mit dem Vollbewußtsein ihrer Ohnmacht hinabschickt in die Unterwelt. Es scheint, daß nicht blos den lebenden Dingen die Lust zum Leben und zur Lebenserhaltung eingepflanzt ist, sondern auch den Zeitgedanken, die sich aussprechen im Verhältniß der Völker zu einander, im Staatsrecht und Gesetz der einzelnen Nationen und in ihren bürgerlichen

Institutionen. Wohlan denn, so reden diese Seher der Zeit weiter, laßt euch nicht irre machen, wenn das Reich der Finsterniß in den Bund tritt mit dem Bestehenden, sondern erkennt vielmehr, daß dieser Bund eine sichere Bürgschaft des Unterganges dessen ist, dem er dienen soll. — Wenn die Seher der Zeit so reden, so soll, wer Ohren hat zu hören, hören.

Neben den Sehern, die also zu Werke gehen, giebt es Andere, welche ebenfalls das Wesen der Zeiterscheinungen und Zeitgestaltungen auffassen, die dieses Wesen aber sich nicht spiegeln lassen in dem der Vergangenheit, sondern in dem der Vernunft, und nicht allein in dem der individuellen und subjectiven, sondern auch in dem der universellen und objectiven, welche sich darstellt und lebt in der unendlichen Natur. Die naturwissenschaftlichen Werke wachsen wie Pilze aus der Erde. Die gewichtigen unter ihnen bemühen sich, in dem unermeßlichen und ewigen Wechsel das Einfache und Beharrliche zu erfassen, das Universum als ein Ganzes und Untheilbares, so wie in sich in's Unermeßliche hinein Gegliedertes darzustellen, das von einem unendlichen, in sich concentrirten, die Unendlichkeit durchschauenden Geist zusammengehalten und getragen wird. So vereinigt z. B. der Vater der modernen Naturwissenschaften, Alexander von Humboldt, alle Strahlen des menschlichen Wissens in einen Brennpunkt, erfaßt das Universum als ein Ganzes und zeichnet die Umrisse zu einer Beschreibung dieses Ganzen; so zeigt der sinnige Naturforscher Carus, daß die Gesetze des Objectiven, der Natur, sich wiederfinden im Subjecti-

ven, dem menschlichen Geiste, ja, daß die Gesetze des bewußten Geistes nicht wohl verstanden werden können, wenn man nicht hinabsteigt in die unbewußte Gesetzmäßigkeit der Natur. Man baut auf dem Gebiete der Naturforschung bereits ein großes, erhabenes Gebäude und giebt uns „Karrenschiebern der Wissenschaft" vollauf zu thun durch das Studium und die Erläuterung der erhabenen Gedanken. Nun denn, thun wir, was an uns ist und karren wir fleißig! Die Wissenschaft ist im großen Lebensgange ein Glied, und, wie jedes Glied, Zweck und Mittel zugleich; aber sie soll, muß und wird eingreifen in's Leben. Ja, es ist gewiß, daß die Stunde, welche in ihr schlägt, auch bald im Leben anbrechen muß.

In vorstehenden Zeilen mußten wir schon mehrere Male vom Ganzen in Betreff der Natur reden, ja sogar hindeuten auf die Idee des Organismus. Wir fallen mit der Thür in's Haus und erklären von vorn herein, daß nach unserer Meinung die Naturwissenschaft im Wesentlichen unausgesetzt an der Enthüllung der Idee des Organismus gearbeitet hat und noch arbeitet; sie hat gezeigt, daß derselben zuerst der Begriff Ganzheit und innerliche Abgeschlossenheit zukomme, gezeigt, daß innerhalb dieser Ganzheit und Einheit das Gesetz der Individualisirung herrscht, wonach sich einzelne Glieder und Organe entwickeln, gezeigt, daß diese wiederum nichts sind als abgeschlossene Ganze, die nur für sich selbst Zweck sind und in denen ein eigenthümliches Leben waltet, die dennoch aber als Mittel und Diener des ganzen Organismus dastehen, gezeigt, daß

das Wesen des letzteren auch in dem einzelnen Gliede in eigenthümlicher Weise ruht, daß ein einiges Leben, bei den Thieren eine Seele, bei dem Menschen ein Geist, durch Alles wehe und wirke und daß der Darlebungs- oder Erscheinungstrieb eine nothwendige Eigenschaft der Seele sei, daß Natur weder Kern noch Schale habe, sondern daß man beides mit einem Male in ihr finde.

Damit wir nicht dem Vorwurf gänzlicher Abstraction und abstracter Darstellung verfallen, wollen wir zur Erläuterung das Beispiel des Baumes wählen. Er zerfällt, um nur das Allgemeinste zu erwähnen, in Wurzel, Stamm, Blatt, Blüthe und Frucht. Wer das Leben des Baumes auch nur oberflächlich angeschaut hat, wird wissen, daß in allen diesen Theilen ein eigenthümliches Leben herrscht und daß sie auch dem weniger geübten Blicke eine unverkennbare Abgeschlossenheit verrathen; dennoch stehen sie im innigsten Zusammenhange und reichen sich die Hand zu gegenseitigem Dienst, damit sich das Wesen des Baumes vollende. Dieses kann man auch wirklich nicht anders erkennen und darstellen, als wenn man die Pflanze in allen diesen Theilen und Stadien der Entwicklung gesehen und betrachtet hat. Es findet hier ein Verhältniß statt, welches sich auf vielen andern Gebieten des organischen Lebens wiederholt. Kann man doch in der That und Wahrheit auch ein Menschenleben nur beurtheilen, wenn man die Entwicklung desselben durch die Kindheit, die Jünglings-, Mannes- und Greisenperiode verfolgt hat — eine Wahrheit, die uns vorsichtig machen sollte, wenn

wir über Personen zu urtheilen im Begriff sind. Das Wesen des Baumes ruht schon im Samen; denn läge es nicht darin, wie könnte sich der Baum daraus entwickeln? Die Wesenheit ruht ferner im Stamme. Schneide in die Rinde, und du wirst wissen, ob du eine Eichen- oder Buchenrinde vor dir hast. So zeigt sich auch die Wesenheit desselben in den übrigen Theilen. Im Samen ist sie zusammengefaßt in eine ungetheilte und untheilbare Einheit und die ganze Entwicklung des Baumes ist weiter nichts, als was die Entwicklung überhaupt ist: das Heraustreten einer Wesenheit aus der Einheit der Erscheinung in die Mannigfaltigkeit. Entwicklungstrieb und Individualisirungstrieb fallen in Eins zusammen, können auch als congruent angesehen werden mit dem oftgenannten, sogenannten Lebenstrieb. Er ist es, der das frische Treiben neuer Schüsse an der Pflanze bedingt, der das Würmchen laufen, zittern und sich krümmen heißt, wenn man es zertreten will, der das Kind nach fortwährender Anregung und Beschäftigung ringen und Alles niederwerfen lehrt, was den Strom seines äußerlichen und innerlichen Wachsthums hemmen will, der die Völker antreibt, todte, einengende Formen, Gesetze und Rechte, die sich wie eine angeerbte Krankheit forterben wollen, abzuschütteln, der die Menschheit bestimmt, den Kampf mit der feindlichen Seite der Natur immerfort wieder aufzunehmen, und durch alle Zeiten an der Vernichtung des Raums und der Zeit und an der gänzlichen Besiegung und Verklärung der Natur zu arbeiten. Ein Baum, der sich ungestört entwickeln

kann, entfaltet frisches Grün, herrliche Blüthen und reiche Frucht; Menschen und Völker, die sich in demselben Zustande befinden, sind glücklich und frei, ja die Begriffe der ungestörten Entwicklung, der Freiheit und des wahren Glücks sind im tiefsten Grunde identisch. — Der Baum rafft seine durch verschiedene Stufen und Stadien dargelegte Wesenheit zusammen in der Frucht, im Samen. Es ist also ein Kreislauf von der Einheit zur Einheit nicht zu verkennen. So erhebt sich das Wasser zum Himmel, um wieder herniederzufallen zur durstigen Erde; so kommt das Blut vom Herzen, um wieder dorthin zurückzukehren; so entspringt der menschliche Geist der Tiefe des allwaltenden Wesens, um hienieden in freier Einigung diese Quelle wiederzusuchen und zu finden. — Der Baum regt und bewegt sich aus sich selber und wächst von innen heraus; so bewegt sich das Naturganze aus sich selber und durch sich selber, es ist das „Werdende, das ewig wirkt und lebt." So bewegt sich zuletzt die Menschheit aus sich selber und durch sich selber und legt stufenweise in immer höherer, erhabnerer und vollkommnerer Weise ihr Wesen dar. Ein unendlicher Strom des Werdens und sich Entwickelns erfüllt das Universum; es ist dies ein ewiges sich Darstellen des Ewigen in unendlichen Gestaltungen nach Raum und Zeit, die zwar in alle Ewigkeit ureigenthümlich sind, dennoch aber den Stempel einer constanten, unveränderlichen Wesenheit an sich tragen.

II.

Die Idee des Organismus und die Pädagogik.

Wenn du meine in Nr. I. ausgesprochenen Ideen theilst, Leser, so bekennst du dich zu einer Religion, welche hauptsächlich auf einem naturwissenschaftlichen Grunde ruht; aber du huldigst weder dem Atheismus, welcher in dem All nur Materie und Kräfte sieht, noch dem Pantheismus, der sich bemüht, einzelne Strahlen des Göttlichen für Gott selbst zu halten, sondern du gehörst und dienst dem Entheismus, einer Weltanschauung, welcher aufgegangen ist, daß das Göttliche in Allem ruht, daß aber die unendlichen Strahlen göttlicher Kraft, Macht und Liebe nichtsdestoweniger einen Mittelpunkt, ein Centrum, eine absolute Einheit suchen und finden. Nenne diese Einheit schlechthin Gottbewußtsein, oder wie du willst, nur hüte dich, daß du den „Allumfasser, den Allerhalter" nicht durch allzumenschliche Ausdrücke zum Götzen degradirst. Es ist rein unmöglich, das göttliche Wesen in einen menschlichen Begriff einzuzwängen; das edle

Herz empfindet und fühlt ihn, hält auch diesen seinen ewigen Angelpunkt fest. Wir können Vieles erfassen, was er Alles nicht sein kann, so unter Anderm auch, daß nichts außer ihm existiren kann, weil sonst der Begriff der Unendlichkeit aufgehoben würde; aber was er ist, das bleibt dem menschlichen Bewußtsein im tiefsten Sinne des Worts verborgen. Wohl dem Menschen, der vermittelst der Vernunft von seiner Gottvorstellung alles Alberne und Widersinnige abgestreift hat! Ist er durchgedrungen, so fühlt er sich seinem Urquell nahe, und der Proceß der Einigung mit Gott beginnt, der als das Ziel des Lebens hienieden angesehen werden muß.

Wenn du ferner die angedeutete Idee des Organismus in dir verarbeitet hast, so mußt du folgern, daß das Wesen des Göttlichen auch ruht im Menschen, weil das Wesen des Organismus auch im Gliede liegt, das Wesen des Ganzen im Einzelnen. Durchdenke das ganz und vollständig; denke den Gedanken aus, — ach dieses Ausdenken geschieht so selten! — damit die Wahrheit, daß wir „göttlichen Geschlechts" sind, in dir lebendig werde. Wie viele Menschen beten diesen Spruch nach und wissen doch nicht, was sie sagen! Noch mehr. „Die Natur liebt es nicht, sich selber zu copiren; wo sie erzeugt, da ist sie reich genug, immer neue Individuen zu schaffen." (Mädler, Astronomie.) Daraus folgt, daß du jeden gesunden Menschenkeim als einen originalen Gottesgedanken zu denken hast, der im ganzen Universum sein vollständiges Ebenbild nun und nimmermehr wiederfindet. Noch

mehr: Weil das „Werdende, das ewig wirkt und lebt,“ ein schaffendes Wesen ist, so ist auch der Mensch, der erste Sohn der Schöpfung hinsichts seines Standpunktes auf der Stufenleiter aller Wesen, der letzte hinsichts der Zeitfolge, ein schaffendes, productives Wesen, so erzeugt freie Thätigkeit in ihm Fortschritt, gehemmte Thätigkeit oder Trägheit Tod. Der Mensch lebt nicht blos in der Natur und hat Natur, er ist Natur; die Gesetze seiner Vernunft und seines Wesens sind die Gesetze der Vernunft und der Natur schlechtweg, oder, wie man sich wissenschaftlich auszudrücken pflegt, die Gesetze des Mikrokosmos sind identisch mit denen des Makrokosmos. Auf diesem Satze beruht in neuerer Zeit alle Naturforschung; er ist das stille Bekenntniß jedes Naturforschers und jedes auf der Höhe der Zeit stehenden Menschen. Seine Wahrheit hat sich stets auf das Glänzendste bestätigt; ich erinnere nur an das Abstandsgesetz der Planeten: 4×2 Mill., $4+3\times 2$ Mill., $[4+(4\times 3)]2$ Mill., $[4+(8\times 3)]2$ Mill., $[4+(16\times 3)]2$ Mill. 2c. Es fehlte hier eine Schake der großen Kette ($[4+(8\times 3)]2$ Mill.; man schloß daher auf das Vorhandensein unentdeckter Körper — und die Asteroiden wurden gefunden. Le Verrier berechnete aus den Störungen, die der Uranus auf seiner Bahn erleidet, den Ort des Neptun, und Dr. Galle fand ihn auf der herausgerechneten Stelle. Es stehen unleugbar „Genius und Natur in ewigem Bunde; was der eine verspricht, hält die andere gewiß!“

Mit diesen erworbenen Anschauungen und Sätzen

hängt zusammen, daß man von der Natur des Menschen hoch denken muß, falls man sich irgend einiger Naturkenntniß rühmen will. Nur der confuse Kopf kann sich einen Blick in die Werkstatt der Natur erlauben und dabei von angeerbter Sünde, von dem Falle der ganzen Natur durch Eva's Apfelbiß und von der dadurch herbeigeführten Nothwendigkeit des Todes irdischer Wesen schwatzen. Der Mensch ist in der That und Wahrheit göttlichen Geschlechts, und in dem Grade, wie er es von Beginn seines Auftretens auf dieser Erde gewesen. Die Natur irrt nie, weil Gott nicht irren kann. Ihre ewigen, untadeligen Beschlüsse erscheinen als Naturgesetz und Nothwendigkeit; laßt sie einmal Irrthümliches, Uebereiltes, Unvollkommenes setzen, so hebt sie sich selbst auf, hebt Gott auf; aus Vernunft wird Unsinn, aus dem Etwas ein absolutes Nichts, jenes Unding, dessen Idee für das menschliche Gehirn schlechterdings nicht paßt. Was die Naturwissenschaft deshalb zu allem Wunderkram, zu Anti-Naturgesetzlichem, zu Ueber- und Unvernünftigem sagen muß, das weißt du, lieber Leser — sie lacht!

Die Natur kann nicht irren, nur der Mensch kann es, weil bei ihm der göttliche Hauch in der Endlichkeit ruht; aber auch bei ihm arbeitet jeder Irrthum an der Vernichtung seiner Entwickelung, seines Wesens. Jede Sünde ist eine partielle Aufhebung der eigenen Wesenheit, ein Fels, den wir in den eigenen Entwickelungsbach werfen; ja selbstgeschaffene Störungen der eigenen Entwickelung heißen eben Sünde. Aus diesem Satze mag dem Leser ein Licht darüber

aufgehen, wie durch tiefes Eingehen auf die Menschennatur und die Natur überhaupt die Sittlichkeit ein festes Fundament erhalten muß, weil die Selbstliebe zittern wird, wenn sie merkt, daß durch jede Sünde das einzige wahre Glück einen geringern oder größern Anstoß erhält — die ungehemmte Entwickelung. Aber, werft ihr mir ein, wird durch des Menschen Sündigen nicht eine Störung im Gange des Universum hervorgerufen? Allerdings; aber im Vergleich zu dem Unendlichen freilich eine unendlich kleine. Weißt du nun Mathematik und wirfst mir ein, daß auch das unendlich Kleine im Unendlichen Bedeutung habe, so bleibe ich mit dir auf diesem Felde. Du weißt, ein Satz, der falsche Folgen hat, ist falsch, aber auch, daß aus falschen Vordersätzen richtige Folgen abgeleitet werden können; so laß doch dem Allumfasser, dem Allerhalter die vorsehliche Thätigkeit, aus unendlich kleinen falschen Vordersätzen richtige Folgen zu ziehen, weil er diese Vordersätze zulassen muß dadurch, daß er, der Unendliche, sich in der Endlichkeit darlebt, erlaube mir aber dabei, daß ich von falschen Folgen, d. i. von Anti-Naturgesetzlichem auf falsche Vordersätze, auf Widerspruch im allerhöchsten Wesen, auf Negation alles Lebens, auf ein absolutes Nichts, welches ein hirnverdrehender Unsinn ist, zurückschließen muß. Wirf mir auch nicht ein, daß bei dem lieben Gott Alles möglich ist; Unsinn, Widerspruch, Negation seines eignen Wesens sind bei ihm nicht möglich.

Ja, jeder Mensch ist ein Original, das den Stempel des Göttlichen trägt, so weit sich dieser in der in-

dividuellen Endlichkeit zu zeigen vermag, angethan mit Schöpfungskraft, die sich in dem Kinde früh als Thätigkeitstrieb zeigt. Einzelne Menschen tragen diesen Stempel vornehmlich und haben außergewöhnliche Productionskraft, sind vornehmlich dazu geschaffen, das tief im Innern ruhende Göttliche offen und bar dem gesunden Blicke zu machen, d. h. es ihm zu offenbaren; sie fühlen lebendig den Zusammenhang mit dem Unendlichen und sagen der Masse, was in ihnen lebt und durch die Zeit gereift ist; sie sind die Urgeister, die Originalmenschen im höchsten Sinne des Worts, die Wohlthäter der Menschheit, die Knoten des Entwickelungsfadens der Weltgeschichte. Ich möchte diese Urgeister in zwei Klassen theilen. Die eine ringt noch mit sich selbst, kann es trotz der Originalität zur vollständigen Einigung mit Gott nicht bringen. In ihrem Wesen finden sich Widersprüche, Schattenseiten; ein Rousseau z. B. schickte trotz des „Emil" seine Kinder ins Findelhaus! Die andere Klasse ist zum vollständigen Abschluß mit sich selbst gelangt, hat sich durch und durch dem Urquell alles Lebens geweiht. Dieses sind die wahrhaftigen Gottessöhne, deren es meiner Meinung nach nur Einen gegeben hat, der darum auch frei sagen konnte: „Ich und der Vater sind eins!" Ihr kennt diesen Gottessohn; ob es auf der Erde noch einen zweiten dieser Art geben kann und wird, steht bei mir in der größten Frage. Bis dahin aber wird sich das geläuterte Bewußtsein immer an diesen Namen anschließen, d. h. die Religion im höchsten Sinne wird Christenthum sein. Nach meinem

Dafürhalten steht das wahre, d. i. das geistige Christenthum nicht im geringsten Widerspruch mit der Naturwissenschaft, und Christus hat für Jahrtausende einen „kühnen Griff" vorausgethan, ja, wo möglich, für immer. Ich erinnere nur an die Sätze: „Wir sind in Gott und Gott in uns; Jeder soll vollkommen sein" ꝛc. „Gott ist ein Geist" ꝛc. „Wir sind göttlichen Geschlechts." „Du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst." „Das Reich Gottes ist inwendig in euch." „Wenn ihr nicht werdet, wie die Kinder, so könnt ihr nicht in das Reich Gottes kommen." Das Uebrige überlasse ich dem Leser. Von dem Christenthum, wie es sich in den verschiedenen Kirchen gezeigt hat, kann ich nicht reden, denn ich fühle in dieser Hinsicht wissenschaftliche Schwäche; das kümmert mich auch wenig; Geist und Herz sagen mir, was für mich Christenthum ist, und was in mir Leben geworden, das soll mir Niemand rauben. Octroyirte Wahrheiten haben ja überhaupt gar keinen Werth; nur das, was man selbst erfaßt, selbst verarbeitet und mit seinen übrigen Anschauungen in Einklang gebracht hat, ist wahrhaftes Eigenthum und wirkt auf die That und das Leben. Wer aber nicht ringt nach Einklang von Grundsätzen und That, von Vernunft und Willen, ist ein Thor und verfehlt, trotz aller Klugheit, den Zweck des Daseins. —

Der neugeborne Mensch hat weiter nichts, als Anlagen, auch ist ihm die Sittlichkeit in der Anlage angeboren; sie ist, nach Goethe, weiter nichts, als seine schöne, edlere Natur. Der Mensch aber kann

sich aus eigener Kraft nicht zur Höhe des jetzigen Standpunktes der Menschheit erheben, denn die ist durch Jahrhunderte gar weit vorgeschritten. Darum muß die Erziehung hinzukommen. Sie ist weiter nichts, als die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wahren Menschen werden zu lassen. (*Rosenkranz*.) Merke wohl: „*durch sich selbst!*" Formst du den Menschen nach irgend einem Muster, so verdirbst du ihn. Man soll und kann aus dem Menschen absolut nichts machen, man kann nur *helfen* zu seiner Entwickelung. Einsicht und Wille sind anfangs noch zu schwach; man muß sie ersetzen durch *Gewöhnung*. Später macht die Gewohnheit der Freiheit, d. h. dem Handeln nach Vernunftgesetzen und innerer Nothwendigkeit Platz. Der Mensch muß, dem Urtheile *Lessings* entgegen, *immer* müssen, d. h. es muß ihn eine innere Nothwendigkeit treiben. Die innere Freiheit aber erhält einen zweiten Faktor, die Erkenntniß durch den *Unterricht*. Der Unterricht ist ein geschicktes, naturgemäßes Darbieten eines Entwickelungsstoffes. Diese geschickte Darbietung ist die methodische, und eine andere ist gar keine, weil eine zweck- und principlose. Die Methode dictiren zwei Herren: die Natur des Gegenstandes und die des Kindes, des Menschen. Oder: da wir alles Leben als ein einiges, das Universum als ein Ungetheiltes und Ganzes betrachten müssen, und weil wir keine andere, als eine aus der Natur fließende, aus dem Contakte und Gegensatze der Menschennatur mit der Natur überhaupt hervorgehende Wissenschaft den-

ken können, so ist die Natur selbst der Dictator der Methode. Die Pädagogik ist Resultat der Naturwissenschaft auf ihrem hauptsächlichsten Gebiete. Was gegen sie, die Naturwissenschaft, streitet, das streitet gegen die Erziehungswissenschaft.

Als Wissenschaft muß sie Selbstständigkeit fordern, wenn sie in der That diesen Namen verdienen will. Geschichte und Geographie waren bei einem Herodot Eins; sie trennten sich, um sich nach vollendeter Einzelentwickelung wieder in der philosophischen Geographie die Hand zu reichen; die Lehre vom Anorganischen schied sich von der des Organischen, um sich in der organischen Chemie 2c. wiederzufinden, und alle Naturwissenschaften vereinigen sich brüderlich in der Lehre vom Kosmos. Sollte hinsichts der Pädagogik und Theologie nicht ein ähnliches Verhältniß stattfinden?

III.

Neujahrswunsch,
an die Hamburger Lehrerwelt gerichtet.
1852.

Nach dem Voraufgegangenen wird dem Leser klar sein, daß wir ihm nichts Anderes wünschen können zum neuen Jahre, als sich im tiefsten Sinne des Worts als Glied zu erkennen und zu fühlen. Was zeigt aber das Glied als Glied? Selbständigkeit zuerst und vor allen Dingen. Wenn das Gegentheil derselben schon den Menschen an und für sich tief degradirt, so ganz besonders den Lehrer. „Individualitäten zu bilden, ist das Ziel aller Bildung." (Wilhelm v. Humboldt.) Wie aber willst du als Lehrer bilden, wenn du selbst ein Nachbeter und Nachtreter, ein vollgepfropftes Subject bist, das keinen Satz assimilirt, sondern Alles als todten Ballast in sich aufgespeichert hat? Wenn du nicht wagst, selbst zu denken, selbst zu handeln? Wenn du nicht ringst nach innerer Abgeschlossenheit und Concentrirtheit, nach Uebereinstimmung des Willens mit gesunden, zu Leben

gewordenen Grundsätzen? — Wir Lehrer wirken viel mehr durch das, was wir sind, als durch das, was wir reden und lehren! So wahr der Satz ist, so wenige haben ihn begriffen. Fort mit den schwankenden Rohren aus den Bildungsräumen, Schule genannt! Sie nützen nicht blos nichts, sondern sie schaden, schaden entsetzlich, denn sie ertödten den aufkeimenden Charakter des Kindes im Keime. Seid selbständig, abgerundet, abgeschlossen, oder ringt wenigstens unabläßig darnach! Ein Glied, das also nicht ist, dient dem Organismus nicht; es schadet, ist eine kranke Stelle im Ganzen, die allmählich an der Zerrüttung des Letzteren arbeitet. Umgekehrt: je selbständiger, je ausgebildeter ein Individuum als Glied ist, um desto mehr dient es dem Ganzen, für das es geschaffen. Auch hier führt Individualisirung, der Egoismus in hohem Sinne, zur Hingabe, wie überhaupt immer im Leben. In dem Maße man selbst etwas ist, ganz in dem Maße fühlt man sich hingezogen zur Hingabe an das Ganze, und es gilt auch hier das große Wort: „Wer sein Leben gewinnt, der wird es verlieren," und umgekehrt.

Wenn je ein Mensch, so ist daher der Lehrer angewiesen auf energischste Selbstbildung. Das haben wir Hamburger gefühlt; darum forderten wir so einstimmig eine Lehrerbildungsanstalt für Hamburg; ja diese Forderung trat überall in den Vordergrund zur Ehre der hiesigen Schulwelt und somit zu der Hamburgs. Was geschieht und geschehen wird, das steht nicht in unsern Kräften, wohl aber unsere Läuterung

und Bildung. Denn die „singen ja jetzt die Vögel auf den Dächern"; geht nur spazieren und knöpft die Ohren auf! So lange die Stumpfsinnigkeit sich nicht Aller bemächtigt, ist noch gute Hoffnung vorhanden! Pfui! über Jeden von uns, der mit der Unreife und Halbheit zufrieden ist! Er ist kein Glied, sondern ein Krankheitsstoff, welcher dem Ganzen größere oder geringere Krisen bringen muß, je nachdem die Eitelkeit und Prätension bei ihm blühen, welche die sichern Früchte der Halbheit sind.

Aber nicht blos an eigene Nahrung denkt das gesunde Glied; vom Ganzen empfing es seine Existenz, empfing es die Bedingungen seiner Entwickelung; darum weiht es sich diesem Ganzen, denn anders würde es ja sicherlich verdorren. So weihe du dich dem Ganzen; hilf ausbreiten, so viel an dir ist, das Reich der Schönheit, Wahrheit und Liebe; lüge und heuchle nicht, und wenn Alle lügen und heucheln, sondern weihe dich ganz dem Edlen, und solltest du darunter leiden müssen! O, wehe unserer armen zukünftigen Generation, wenn wir nicht feststehen auf dem Boden der Tugend in einer Zeit, in der man mit Eiden spielt, alles Rechtsgefühl und alle sittlichen Regungen so exemplarisch mit Füßen tritt! In solchen Zeiten sind wir die Ecksteine, oder das Gebäude geräth in Gefahr. Nein, lüge nicht, wirke für Wahrheit, für Recht, für Gutes und Schönes und blase nicht in's allgemeine Horn, um bei voller Flasche und schönem Braten dein Seelenheil in aller Gemüthlichkeit dem Teufel zu verschreiben! „O, lerne fühlen,

welches Stamms du bist," daß Gottes Odem in dir weht, daß du die Blüthe der Erdnatur genannt werden mußt, falls du nicht freiwillig herabsteigst von deinem Throne! Lege nicht die Hände in den Schoß, sondern opfere dein Scherflein auf dem Altar der Menschheit. Was sie erwarb und erkämpfte, du hast's geerbt; verschreib' auch du dem Ganzen, was du mit dem Geerbten erworben und erkämpft hast! Schaler Egoismus ist geistiger Tod, und es ist unermeßlich, welch eine Fülle von Leichen auf zwei Beinen herumlaufen! Ja, lerne von deinem kleinen Finger oder kleinen Zehen, daß die Lebensbedingung des Gliedes, so wie des Ganzen, seine Wirksamkeit ist, selbständige Wirksamkeit, bei deren Aufhören jedes Ding in der Natur jener Metamorphose anheimfällt, die wir Tod nennen.

Doch warum schweife ich in die Weite? Auch ganz nahe umschließt mich und dich ein Ganzes, die hiesige Schule. Ich weiß, wie du, daß dieses Ganze den Namen eines Organismus noch nicht verdient. Darum auch im neuen Jahre auf dies Ziel los! Und soll es nicht äußerlich geschehen, was wir wünschen, so macht, daß innerer Einklang ertöne. Erkennt euch, ihr Lehrer Hamburgs, als Männer, die nach einem Ziele streben, als Brüder. Fort mit allem Zwiespalt im hiesigen Lehrerstande! Tragt die Schimpfwörter und Zopfausdrücke „Schulgehülfe" rc. zu Grabe und macht dadurch die Amtsgenossen in der Ferne nicht glauben, daß wir in der Pädagogik hier erst das Jahr 1700 schreiben. Achtet euch, ja liebet euch als Leh-

rer und verzeihet Schwächen des edlen Ziels, des Einklanges halber! Im Organismus herrscht Harmonie der einzelnen Glieder; könnt ihr kein äußerlich gegliederter Organismus werden, so werdet's innerlich, durch Seelenharmonie und Liebe. Das Leiden eines Gliedes sei Leiden des Ganzen; und Freude, die durch das Ganze weht, rechne der Einzelne sich mit an. Ja, zum neuen Jahre für euch und mich, für uns

„Selbständigkeit! Wirksamkeit!
Harmonie!“

IV.

Friedrich Fröbel.

Nachdem wir einen Blick in das Wesen der Entwicklung oder des Lebens gethan haben, sei es uns vergönnt, der Art und Weise, des Gesetzes zu gedenken, welches alles aufkeimende Leben begleitet. Es ist dieses Gesetz das der Vermittlung der Gegensätze. Der Mensch ist die Blüthe der Erdnatur und trägt somit das innere Wesen derselben in sich; dennoch befindet er sich mit ihr in dauerndem Gegensatze. Es arbeitet die ganze Außenwelt im eigentlichsten Sinne an der Vernichtung unsers Wesens. So dringt unter anderm der Sauerstoff in unsere Lunge; er greift sie an und sucht eine Oxydation hervorzubringen. Oxydation des Fleisches aber ist Fäulniß, d. h. Auflösung eines organischen Stoffes. Diese läßt das Organ nicht zu, sondern es gestattet nur, daß die Oxydation im Blute vor sich geht, wodurch dasselbe nicht untergeht, sondern im Gegentheile erst lebenskräftig wird. Unterliegt aber die Lunge selbst, so entsteht die Schwindsucht, die Fäulniß

dieses Organs. Aehnlich sieht es aus auf allen Gebieten des organischen Lebens, und es ist auch in physischem Sinne wahr, daß das Leben ein fortwährender Kampf, — Tod das Unterliegen des Individuums — und Krankheit eine partielle Niederlage ist. In diesem Sinne hat auch das Paradoxon jenes Schriftstellers Recht: „Das Leben ist ein fortwährendes Sterben.“ In solcher Weise verstehen wir zuletzt den alten Spruch: „Media vita in morte sumus.“

Das Produkt des erwähnten Kampfes heißt für den Einzelnen Wachsthum, für die Menschheit Cultur. — Ja, Leser, überall, wo Entwickelung ist, d. i. im ganzen Universum, erzittert der Kampf der Gegensätze; erinnere dich nur deiner Anschauungen, welche du durch die Chemie erworben hast, und du wirst mir Recht geben. Wo sich Organismen zeigen, da sind die Widerstreitenden zur Ruhe gelangt und haben sich vereinigt zum Kampfe gegen neue Feinde. — Was auf physischem Gebiete gilt, finden wir wieder auf dem geistigen. „Jedes Ding hat zwei Seiten,“ sagt das alte Sprüchwort und deutet dadurch an, was wir meinen. Ja, jedes Ding hat zwei Seiten, und willst du ein richtiges Urtheil fällen, willst du richtig und sicher handeln im Leben, so mußt du beide Seiten klar erschauen und die Vermittelung beider in's Auge fassen. Stelle dir die Unhaltbarkeit eines menschlich beschränkten Gottes und auf der andern Seite den sinnlosen, anti-einheitlichen Taumel im All vor, wenn nur von Gesetzen und Kräften die Rede sein soll, und du wirst einen starken Gottesglauben gewinnen; überlege, daß

der Mensch auf der einen Seite inmitten einer unendlichen und allmächtigen, starren Nothwendigkeit steht, daß ihm aber auf der andern Seite eine angeborene Freiheit, sein eigenes Thun und Lassen zu bestimmen und zu regeln, eigen ist, und du wirst wissen, daß es als Ziel aller Lebenskunst angesehen werden muß, abhängig zu sein in der Freiheit und frei zu sein in der Abhängigkeit; bedenke, daß es dem Menschen auf der einen Seite geziemt, die Demuth vor Gott zu bewahren, daß ihm aber auf der andern Seite auf Erden „kühner, freier Muth" nothwendig ist, und du wirst mir zugeben, daß es die Aufgabe des Einzelnen ist, „mit dem sichersten Selbstgefühle und dem edelsten Stolze die einfachste Bescheidenheit und die stillste Demuth zu verbinden", und zuletzt räume ein, daß dem Menschen hinsichts seines Wissens zwar nie Grenze gesetzt ist, aber immer eine Grenze, daß unser Wissen, trotz seiner Höhe, doch immer Stückwerk bleibt, daß demnach da, wo das Wissen aufhört, zur vollständigen Lösung des Zweckes unsers Daseins etwas Anderes nothwendig ist. Dieses Andere ist der Glaube. Gläubig haben wir z. B. die Lehre von unserer zukünftigen Fortdauer anzunehmen, gläubig im Sinne Schiller's, der bekanntlich Folgendes sagt:

„Es ist kein leerer, schmeichelnder Wahn,
Erzeugt im Gehirne des Thoren;
Im Herzen kündet es laut sich an:
Zu was Besserem sind wir geboren!
Und was die innere Stimme spricht,
Das täuscht die hoffende Seele nicht!"

Ja, noch einmal, jedes Ding hat zwei Seiten, und nur vor dem Manne habe ich Respect, der + und — zu erfassen weiß, bevor er urtheilt und handelt. Die Einseitigkeit ist das größte Laster unserer Zeit; sie hat unendliches Unglück angerichtet, wie immerdar, so jetzt, weil ein Extrem sicherlich das andere hervorruft und zum Kampfe herausfordert. Vor allen Dingen aber sollte sich der Lehrer vor derselben zu hüten wissen. Erst dann, wenn er sich in dieser Hinsicht zu wahren weiß, wird sein Wirken ein ersprießliches. Daß wir hiermit der lauwarmen Mittelmäßigkeit, die immer die Mitte sein will, nicht das Wort reden wollen, versteht sich wohl nach dem Voraufgegangenen von selbst.

Nach diesem Raisonnement kommen wir sachgemäß bei jener Erscheinung an, welche in neuester Zeit Gegenstand des pädagogischen Tagesgespräches war, zu der Friedrich Fröbels.

Friedrich Fröbel ist ein Sprößling der Pestalozzischen Schule, ja der originale Sohn derselben, dem es vorbehalten war, das, was damals keimte, weiter zu entwickeln. Die „Kindergärten" repräsentiren die Idee nur sehr theilweise, obgleich diese dem Wesen nach auch darin realisirt wird. Den Anstoß zu Fröbels Laufbahn gab die Einsicht, daß der „naturgemäßen Erziehungsweise" der Grund und Boden oder die wissenschaftliche Fundirung fehle. Diese Einsicht trieb ihn aus der Pestalozzischen Schule wieder auf die Universität, um hier das Wesen der Natur, also das der Entwickelung genauer zu studiren in steter

Rücksicht auf die naturgemäße Entfaltung der Menschennatur. Nachdem er namentlich als Mineraloge zu einiger Berühmtheit gelangt war und eben einen Ruf als Professor der Mineralogie nach Stockholm erhalten hatte, verließ er plötzlich die rein wissenschaftliche Bahn und begründete mit Middendorff und Langethal die Erziehungsanstalt Keilhau im Thüringer Walde. Dieser Anstalt folgten mehrere in der Schweiz. Vor dem Beginne seiner praktischen Erziehungsthätigkeit war ihm die Idee der Einheit des Universums und alles Lebens aufgegangen. Er erkannte den Menschen als Organismus und als Glied des Unendlichen, erkannte, daß jedes Glied dieses Unendlichen zwar um seiner selbst willen geschaffen, dennoch aber berufen sei, an der ewigen Entwickelung des Ganzen mitzuarbeiten. Hierin erschaute er den Lebenszweck des Einzelnen. Der Mensch dient diesem Zwecke, indem er im wahrsten Sinne des Worts sich selbst dient, d. h. indem er einen möglichst hohen Grad eigener Vervollkommnung zu erreichen strebt. Dieses Streben enthält drei Richtungen: es beruht einmal in dem Ringen nach Vergöttlichung des eigenen Wesens, nach Gotteinigung, dann in der Concentrirung des eigenen Wesens, welche von ihm Selbsteinigung genannt wird, und zuletzt in der liebenden Hingabe an die Menschheit, an das Ganze, in der Welteinigung. Auf die Bahn der Einigung ist der Mensch durch Erziehung zu bringen. Diese ist nach ihm weiter nichts, als das, wodurch sie auch von uns unter II. bezeichnet wurde. Damit aber der Erzieher zu sei=

nem Berufe befähigt werde, ist es nöthig, daß er die Natur im Großen und Ganzen studire, denn wie Carus, so meint auch er, daß der Mensch nun und nimmermehr sein eigenes Wesen erfassen lernt, wenn er nicht hinabzusteigen vermag in die unbewußten Regionen der Natur. So wie der Lehrer durch Naturstudium die Menschennatur ergründen muß, so soll er gleicherweise erschauen, wie die einzelnen Wissenschaftszweige durch den Kampf der Gegensätze sich emporgearbeitet haben, und diese Anschauung soll ihm Spiegel und Vorbild sein für eine dialektische und dialogische, entwickelnde Methode, welche darin besteht, den Schüler jeden wissenschaftlichen Satz wo möglich construiren, erfahren, erleben zu lassen, wie dies von der Menschheit in ununterbrochener Zeitfolge geschah. Dadurch wird dem angeborenen Thätigkeitstriebe Genüge geleistet, der Mensch ein schaffendes Wesen und in der That in seiner Weise ein Original, wie ihn der Schöpfer von Anfang an haben wollte.

Die zweite Anregung erhielt Fröbel durch den Gedanken Pestalozzi's, ein Buch der Mütter zur Hebung der häuslichen Erziehung zu schreiben, welche von ihm stets als die wichtigste bezeichnet wurde. Fröbel selbst bemerkte, wie die ihm anvertrauten Kleinen zum Theil verhältnißmäßig zu unentwickelt, zum Theil aber auch sogar schon corrumpirt waren. Er kam auf die Idee, den Müttern vorzuleben, wie man die früheste Jugend zu behandeln habe. Die Beschäftigung derselben ist und soll nichts anders sein, als Spiel; denn jede Zeit des Lebens ist selbständig und muß in

ihrer Eigenthümlichkeit erfaßt und gepflegt werden. Spielen und Spielen aber kann sehr Verschiedenes, ja in Betracht der Folgen Entgegengesetztes in sich schließen. Es giebt zwecklose, ja schädliche Spiele. Deshalb kam es darauf an, für die früheste Jugend das Spiel praktisch zu machen. Mit wunderbarer Genialität und nach bestimmten naturgemäßen und tief liegenden Normen schuf und erfand er darum Spiele. Diese Normen, die von seiner Grundidee ausgingen und unter sich den festesten Zusammenhang und gegenseitige Ergänzung verrathen, waren nothwendig zur Vermeidung jedweder Willkürlichkeit in der Behandlung der Kleinen. Das System soll freilich nicht an die Schüler gebracht, sondern natürlicher Weise nur im Kopfe des Leitenden sein, so daß es dort eine unendliche und originale Entwickelung und Behandlung des Einzelnen nicht ausschließt. Will man über diese Sache ein sicheres Urtheil haben, so muß man Alles ganz praktisch durchgearbeitet haben; vorher sollte ein Jeder ja vorsichtig und zurückhaltend mit seinem Urtheile sein. Das Ganze geht in seiner Entwickelung stets ganz naturgemäß von Satz zu Gegensatz und von dort zur Vermittelung.

Die dritte Anregung erhielt Fröbel durch die Erfahrung, daß gemeinschaftliches Spiel erst Spiel im vollen Sinne des Worts wird, und durch die Thatsache, daß namentlich in großen Städten die Natur zu wenig auf die Entwickelung der Kleinen einwirken kann. Darum schuf er Kindergärten, worin gemeinschaftliches Spiel ist und in welchen das Kind in freier Natur zu

leben die Gelegenheit finden soll. Das Letzte ist Hauptsache, denn das Totalleben soll einwirken und muß einwirken, wenn aus dem Gliede dieses Lebens etwas werden soll. „Lebenseinigung!" ruft Fröbel der Welt zu, und er weiß warum.

Die letzte Anregung erhielt der Genannte durch die Thatsachen, daß das Weib auf die früheste Jugend am ersprießlichsten einwirkt, und daß unsere Jungfrauen nicht selten diejenige Zeit vertändeln oder verträumen, die offenbar zur Präparation für den künftigen Lebens- und Mutterberuf gegeben ist. Jedes Weib ist ein geborner Erzieher. Zur Erziehung wollte er die Jungfrau befähigen; das Weib wollte er im Kindergarten praktisch heranbilden, das Weib, dem unstreitig die Jugend gehört, weil die Jugend in einer Zeit ihm anvertraut wird, in der jeder Eindruck für das ganze Leben entscheidend ist.

Die Kindergärten also sollen sein: eine Wohlthat den einsamen und in dumpfe Räume gebannten Kleinen, eine Hülfe den Müttern, eine Vorschule für die Jungfrau und somit eine Pflanzstätte gesegneter Zukunft. Fröbel faßt die Natur und Pädagogik in ihrer Totalität auf. Er ist der neueste Entwickelungsknoten der Erziehungswissenschaft.

V.

Innere Mission — erziehende Mission.

Wenn ein Organ oder auch nur ein Theil eines Organs leidet, so strebt der ganze Organismus, das Leiden aufzuheben. Krankheit eines Theiles oder Gliedes ist hier Krankheit des Ganzen, und zur Abhülfe irgend welcher Störung fühlt sich das Ganze und alles Einzelne im Ganzen berufen. Im Organismus der Menschheit oder auch nur eines Volks sieht's anders aus. Da giebt's viel wunde Stellen, die man übersieht und, wenn man sie sieht, nicht heilen kann, noch mag; da giebt's viele unwürdige Glieder, welche nicht einsehen, daß die geringsten Störungen im Ganzen auch für sie Störungen sind, und daß sich ein Glied kräftigt und zum wahrhaften Gliede macht, wenn es an der Paralysirung hindernder Einflüsse mitarbeitet, ja, daß jedes Glied, welches die Hand nicht mit an das Werk legt, selbst zum Begriff einer Störung und eines Krankheitsstoffes herabsinkt. In der Region des Unbewußten unserer eigenen und der ganzen Natur waltet

ein stetes Erbarmen, eine stets rege Liebe, eine Hingabe des Einzelnen an die Gemeinschaft, von der man sich in der bewußten Region selten etwas träumen läßt. Dieweil dem so ist, so bemühen sich einzelne wirklich organische Glieder, organisches Leben in den zum Maschinen- und Pumpwerk herabgesunkenen Körper unsers Volks zu gießen; denn sie sehen ein, daß ein Pflaster keine Wunde, eine Medicin keine Krankheit heilen kann, sondern daß Pflaster und Medicin höchstens die Heil- und Lebenskraft des Organismus unterstützen können. Für uns giebt es, so meinen dieselben, nur ein Heilmittel, das ist die Erweckung der erbarmenden und hingebenden Liebe des Einzelnen an sein Geschlecht, an seinen Stamm. Diejenigen, welche ein anderes, äußerliches Mittel verschreiben wollen, während die natürliche Heilkraft ganz aus den Augen gelassen wird, die Herren Communisten &c., sind schon gerichtet und verdienen hier keine Erwähnung. Die erst Erwähnten sind nicht einer Meinung; Einige wollen nur die Geltung des Ganzen und nicht die der Individualität, und somit werden sie nur der Gegensatz jener als Krankheitsstoffe bezeichneten Menschen, die in egoistischer Weise nur sich selber kennen; Andere aber wollen jenen edlen Egoismus, dem zwar seine eigne Entwicklung höchster Zweck des Lebens ist, der aber zu dieser Entwickelung keine andern Mittel kennt, als Einigung mit Gott, liebende Hingabe an die Menschen und charakterfeste Concentrirung des eigenen Wesens durch unbedingte Wahrheit und edle Lauterkeit. Die Letzteren sind die echt organischen Glieder, die im Dienen sich dienen las-

sen und bei denen Geben und Empfangen in Eins zusammenfällt, denen die im Leben erscheinenden Gegensätze in einer höheren Einheit ruhend erscheinen, die zu begreifen die intellectuelle Aufgabe des Einzelnen ist und bleibt. Diese Menschen wollen durch Beispiel und Wort, durch Gedanken und That die Liebe wecken, wollen die Gesundung des Ganzen von Innen heraus dadurch, daß sich der Einzelne selbständig und selbstkräftig dem Dienste der Vorsehung weiht und begreift, daß, wer am meisten giebt, am meisten empfängt. Das sind die Leute der „innern Mission.“ Wenn du daher meine bisher ausgesprochene Ueberzeugung theilst, so folgst du auch dem Panier einer innern Mission, ob „der innern Mission“, das ist die Frage.

Wer Wirkuugen wegräumen will, der muß Ursachen aufheben. Ursachen heutiger Corruption liegen einmal in der Gestaltung der Gesellschaft und ihren materiellen Triebfedern, die wir nicht aufsuchen wollen und können, besonders aber auf dem Gebiete des sittlichen Lebens. Sollte man wirklich äußerliche Mittel zur Negirung der ersten Art finden können, so wird man immerhin auch mit diesen Mitteln nichts ausrichten können, wenn die Ursachen auf moralischem Gebiete nicht vor allen Dingen in's Auge gefaßt und, so weit dies möglich ist, aufgehoben werden. Alle Immoralität aber ist entweder Folge der Verkennung des Ganzen und darum partielle Vernichtung desselben — Egoismus, oder Verkennung und darum partielle oder totale Vernichtung der eigenen, individuellen Natur — Laster im engern Sinn. Der erste Krebs zerfrißt ausschließ=

lich das geistige Leben, der zweite das geistige oder physische oder beides zugleich. Es muß demnach eine wahre innere Mission die thatsächliche Verkennung der Natur des Ganzen und Einzelnen aufzuheben suchen. Die thatsächliche ist aber eine Folge der theoretischen bei allen tieferen Naturen. Die zu wirklichem Fleisch und Blut gewordene Theorie des Einzelnen über den Sinn des Lebens im Ganzen wie im Einzelnen ist seine religiöse Anschauung. Es hängt demnach im letzten Grunde die Heilung der Gesellschaft an der Möglichkeit einer Erweckung wahrer Religiosität. So weit sind zwei Vereine, welche einer innern Mission angehören, mit einander einverstanden. Der eine Verein ist ein sichtbarer und äußerlich organisirter, der andere ein unsichtbarer und nur innerlich einiger. Der erste ist der Verein der sogenannten innern Mission, der andere der einer erziehenden Mission. Beide Vereine meinen, daß ohne Glauben, das ist ohne die lebendigste Ueberzeugung von einem wahren Begriffe des Daseins überhaupt und des individuellen menschlichen, wenig ausgerichtet wird, und obgleich der zweite Verein sehr gut aus der Praxis „die Macht der Gewöhnung" kennt, so weiß er doch, daß dieselbe zur Reformation der Gesellschaft nimmermehr ausreicht. Nur der Glaube macht lebendig und führt zur aufopfernden, selbstverleugnenden Liebe. Beide Vereine stimmen, wenn ich recht sehe, auch darin überein, daß der wahrhaft christliche Glaube der gewünschte und für eine Mission von Innen heraus nothwendige ist; aber dort meint man, daß man der Wissenschaft zum Trotz vernunftwider-

sprecheude christliche Dogmen festhalten und den Zwiespalt zwischen Religion und Wissenschaft nicht blos dulden, sondern nähren müsse, — hier, daß nach Lessing's ewigem Worte das Christenthum allerdings ein Facit sei, das die Vorsehung vorausgegeben habe, daß man aber der Menschheit vergönnen müsse, aufzurechnen, immer auf's Neue aufzurechnen und die leer gewordenen Formen mit neuem Inhalte zu füllen, zu welchem Geschäfte die Wissenschaft unserer Tage willige Hand bietet. Sucht also die innere Mission Zwiespalt, so lechzt förmlich die erziehende nach Einigung; pocht die Erstere auf die Sündhaftigkeit der Menschennatur und somit auf die Nothwendigkeit einer Incarnation Gottes, so weist die Zweite den göttlichen Gehalt in dieser Natur nach, überzeugt ihn von der Hoheit derselben und von der Nothwendigkeit, durch Beherrschung der ablenkenden Sinnlichkeit, die eine nothwendige Frucht der Endlichkeit ist, durch Unterordnung des ganzen Wesens unter die Stimme der Vernunft, des Gewissens und der Religion das göttliche Urbild in sich zu erhalten und zu entwickeln und das ganze Leben hindurch den Christus stetig in sich auferstehen zu lassen, der da sagen konnte: „Ich und der Vater sind Eins!" Oder ist wirklich der Zwiespalt zwischen dem heutigen Stande der Kirchenlehre und der Wissenschaft gar nicht vorhanden? Wer wagt es, ihn hinwegzuleugnen? Keiner kann es, wenn er nicht Augen und Ohren vorsätzlich verschließen will.

Müssen wir es demnach tadeln, wenn derselbe in der ungläubigen Masse mit der Erregung des Glau-

bens zugleich wieder mit erhoben werden soll, so können wir andererseits die Wirkungen, die von der innern Mission ausgehen, mit Gwinner (Germania, erster Band, Lieferung 6, 7, 8 und 9) nicht gar hoch anschlagen. Alte Aeste biegt man nicht mehr durch Traktätchen 2c., und die Hülfe, welche man der physischen Noth bringt, ist zwar lobenswerth, kann aber ebenso wenig durchgreifend auftreten. Wollen wir den Strom sittlichen und physischen Elends hemmen, so müssen wir hinauf zur Quelle, zur Jugend, und müssen hier wirken durch Erziehung. — Wie aber sieht's hier aus? Aus unserer Erziehung gingen nur zu oft indifferente, schaleund kahle Naturen hervor, mit Pfiffigkeit begabt, aber nicht mit jener höhern Klugheit, welche die inzige Förderung des Ich in der Hingabe an das Ganze sucht. Dem denkenden Erzieher können die Ursachen dieser Thatsache nicht verborgen sein. Nur Einigung führt zur Einigkeit; der vorerwähnte Zwiespalt aber herrscht in unsern Schulen, ja die Kluft wird immer größer und klaffender; Wissenschaft und Religion wirken auch hier in entgegengesetzten Richtungen auf das junge Gemüth ein, das wie Wachs ist, von beiden Seiten aber so gequetscht wird, daß späterhin das gequälte Selbstgefühl mit unendlicher Spannkraft den ganzen Druck von sich wirft und in der starren und bizarren Form des Egoismus seine Individualität behauptet. Was ist hier zu thun? Antwortet uns hier die innere Mission: „Ausrotten die Wissenschaft mit ihren Eindrücken! Gefangennehmen die Vernunft! Zurückschrauben die emporgehobene Intelligenz!" — so muß hier

unsere offene Feindschaft gegen dieselbe beginnen, weil wir ein Herz für das Wohl der Menschheit haben, die, da die Macht der Wissenschaft wächst und immer wächst, unfehlbar in jene Anarchie versinken muß, welche von dem schon oben erwähnten Gwinner am Schlusse seines Raisonnements in der Ferne gesehen wird. Und hier klingt zu uns ein ernster, erhebender und beruhigender Laut von Marienthal, von dem Hauptmanne der erziehenden Mission, von Friedrich Fröbel herüber: dieser Laut heißt Einigung! Ihr Männer der Gewalt, des Ansehens, der Wissenschaft, der Kirche, o stimmt mit ein in diesen Laut. Vertreibt die alte Zerrissenheit, die Wurzel des Indifferentismus, aus unsern Schulen und Erziehungshäusern, ehe der Hahn kräht und die elfte Stunde verübergeht! Macht, daß das Kind ahne, fühle und, wenn es möglich ist, begreife die Einheit alles Lebendigen und alles Lebens in Gott; macht, daß es für sein ganzes Dasein hindurch erzittere, wenn es sich, den Gelüsten des Egoismus und der Sinnlichkeit folgend, dieser Einheit willkürlich entgegensetzt, und daß es beim Fehltritt sich kräftig hinaufringe aus tiefer Nacht zu ewigem Glanze! Hört auf ihn, der da ruft: „Lebenseinigung!"

Antworten mir aber meine Collegen auf die obige Frage, wie dem zu helfen sei: „die Methode muß rationeller, besser werden!" — so muß ich auch sie ermahnen, dem Rufe nach Lebenseinigung zu folgen. Die naturgemäße, entwickelnde Methode ist etwas sehr Hohes und Wirksames; sie ist aber ein reines Abstraktum und wird erst durch den Lehrer etwas. Der

Lehrer ist in diesem Sinne — und nur in diesem — die Methode; sucht diese lebendige Methode aber Alles in der Entwickelung der Intelligenz; — o wehe dann seinen Pfleglingen! Die Schule muß sich, soll sie im Dienste der erziehenden Mission stehen, durchweg und energisch dem Dienste der Erziehung weihen. Ein sittlicher Geist, der aus dem geläuterten Herzen der Lehrer entspringt, muß das Ganze beherrschen. Milde und Sanftmuth, aufopfernde und liebende Hingabe an das kleine Ganze der Klasse, der Schule, muß in die Herzen der Kleinen einziehen; strenger Gehorsam muß führen zur ethischen Freiheit, in welcher sich der Schüler im Einklang fühlt mit den vernünftigen und sittlichen Gesetzen der Anstalt und dem Willen der Lehrer; freier Ton und tüchtige körperliche Bewegung müssen sich paaren mit Ernst und anhaltender geistiger Beschäftigung. Fort mit der Rohheit, dem Zwiespalt jeglicher Art; Lebenseinigung ziehe in die Schulräume ein!

VI.

Diesterweg's Stellung zur Pädagogik.

Eine recensirende Betrachtung.

„Nicht leicht läßt sich ein anderer Zweig des Wissens so durchsichtig methodisch behandeln, und bei keinem treten alle die verschiedenen Momente einer guten Methodik so deutlich hervor, wie in der mathematischen Geographie und in der Himmelskunde. Gut bearbeitet, leistet sie daher die Dienste einer praktischen Methodenlehre." Diese Worte enthält eine Anmerkung der mathematischen Geographie Diesterweg's. Der Verfasser wolle uns erlauben, daß wir einmal unmethodisch verfahren, das Resultat unseres Nachdenkens über sein opus voranstellen und unsere Reflexion zu dessen Begründung hinterher bringen. Uns wurde durch die Lectüre des Buchs nicht blos die zweite Hälfte des citirten Satzes klar, sondern auch die Richtigkeit seiner Umkehrung: das Werk vertritt die Dienste einer praktischen Methodik, folglich ist es gut gearbeitet.

Diesterweg hat in dieser Weise viele Bücher

„gut gearbeitet"; doch däucht mir, daß der große „Ketzer" in keinem Werke seine Ansicht über das Wesen und die Anwendung der Methode so vollständig praktisch niedergelegt hat, als hier. Uebrigens ist das natürlich. Wer das Leben dieses Mannes auch nur von ferne in seinen Werken angeschaut hat, der muß zugeben, daß sein Feld allerdings die Methode ist. Wir stimmen hierin den Leuten ganz bei, welche den Stein augenblicklich erhoben haben, um ihn gelegentlich auf des Lehrers Haupt fallen zu lassen, „weil er nicht auf seinem Felde geblieben ist, sondern auf allen möglichen Gebieten irre geht." Menschenkinder, ihr wißt nicht, was ihr seht und sagt. Der Diesterweg ist auf seinem Felde geblieben; les't nur das Produkt von 1852 und früher, und ihr werdet nicht blos den alten Methodiker wiederfinden, sondern auch sehen, wie der Methodiker nothwendiger Weise zu jener Negation gewisser Lehrsätze religiösen Inhalts und den daraus hervorgehenden Folgerungen kommen mußte, welche jetzt Ursache seiner Verketzerung wird. Dem Leser wird als gute Beigabe die Richtigkeit jenes Satzes auf's Neue einleuchten, daß die Methode ein Produkt der Naturwissenschaft ist, wie die ganze Pädagogik, und daß Alles, was der Naturwissenschaft widerstreitet, auch mit der Pädagogik den Kampf beginnt. Auf Grund einer Erforschung dieses Satzes muß Diesterweg beurtheilt werden; mit ihm steht oder fällt er.

Uebrigens ist es — wir wiederholen es — mit der Beurtheilung eines Menschen durch sein Werk — und einer solchen müssen wir uns hier unterziehen —

eine gar eigene Sache im Allgemeinen, mit der eines originalen Menschen aber ganz besonders. Genie oder Original sein heißt nichts weiter, als ein organisches Leben führen. Das führt man aber, wenn man sein ganzes Leben hindurch eine bestimmte Idee darlebt. Die Pflanze thut das unbewußt; der Mensch aber ist Selbstbewußtsein, und er erreicht in dieser seiner Wesenheit den höchsten Grad, wenn ihm der Zweck seines Daseins in Form eines bestimmten Gedankens aufgeht und zwar so aufgeht, daß er vom Augenblicke dieses Lichtwerdens an ein Werkzeug des Gedankens wird. Vor dem Eintritte dieser innern Erleuchtung treiben ihn Aeußerlichkeiten hin und her und sein Genius läßt die Flügel hangen. Glücklich ist der, welcher eher keine Ruhe und Befriedigung findet, bis ihm sein „Licht von Damaskus" leuchtet.

Demjenigen, welcher Diesterweg's Leben aus seinen Werken studirt, drängt sich die Wahrnehmung förmlich auf, daß alle seine Werke Resultate des fortschreitenden Entwickelungsprocesses sind, daß Diesterweg eigentlich nie für den Buchhändler oder hinter dem grünen Tische für ein „gewisses Publicum" schrieb, sondern nur, um durch eine fortgehende Objectivirung seines innern Lebens sich selbst von Stufe zu Stufe klar zu werden.

Auch aus dem vorliegenden Werke geht hervor, daß Diesterweg der Idee des naturgemäßen Unterrichts lebt, wie früher die Pestalozzi'sche Schule — der Idee der Methode. Hierin unterscheidet er sich von Friedrich Fröbel, dem die Idee der na=

turgemäßen Erziehung im Großen und Ganzen Lebensidee geworden ist. Ein Unterschied findet also nur statt hinsichtlich der Richtung ihrer Bestrebungen, nicht im Wesentlichen. Wenn ich nicht irre, so wurde dem Ersteren gerade zu der Zeit das Drängen seines Innern völlig durchsichtig, als die Reaction gegen das Pestalozzithum entschieden begann. Die an und für sich durchaus friedfertige und wohlwollende, gutmüthige und herzliche Natur fühlte sich deshalb, wie früher in der mehr unbewußten Periode ihres Strebens im Einzelnen, so jetzt im Großen und Ganzen im Gegensatze zu der herrschenden Bestrebung seiner Zeit und wurde von der Vorsehung zur Führung eines anhaltenden und bittern Kampfes auserſehen. Das ist der Kampf gegen die Theologie, welche Diesterweg früher selbst „aus Neigung" studirte, insofern selbige durch ihre Vordersätze und Folgerungen die der Methode aufzuheben sich anschickte. „Wollt ihr nicht anerkennen, daß es nur einen Erziehungszweck giebt?" — so ungefähr erscholl es aus allen seinen Produkten — „und an der Vernichtung einer kaum errungenen Frucht unserer Zeit, der neueren, auf Naturgemäßheit gegründeten Methodik arbeiten, so müssen wir uns trennen — Emancipation der Schule ist nothwendig!" Den Gegnern konnte nicht verborgen bleiben, was mit einer sogenannten Emancipation der Schule gefordert wird; sie behielten die Macht, Diesterweg mußte äußerlich fallen. — Aber schon vor der Execution seines Sturzes trieb ihn die Einsicht in die Natur der Methode zum Angriff gegen den Unterricht, der von den Geg-

nern als Mittel ihres Eingriffs in die Schule und als Waffe gegen die moderne Pädagogik angesehen wurde. Vom äußern Kampfplatze rettete er sich auf den innern und benutzte hier alle Waffen, welche ihm die Mutter seiner Lebensidee, die Naturwissenschaft, in die Hand gab. Da die Methode weiter nichts ist, als das Mittel, durch unterrichtliche Thätigkeit erziehend zu wirken, und da als Zweck der Erziehung die „Selbstthätigkeit" von ihm angesehen ward, so richtete sich sein Kampf gegen Alles, was der Erzielung der Selbstthätigkeit in den Weg trat. Dazu gehörte ihm vor allen Dingen Unterdrückung des natürlichen Durstes nach Wahrheit und deren Folge, die Verdummung und die Gewöhnung an egoistische Beweggründe zu den Handlungen. Der Wahrheitsdurst wird aber unterdrückt durch die Gewöhnung an eine blinde Hingabe an irgend welche Autorität und die damit verbundene Octroyirung der Gedanken; die Verdummung keimt aus denselben Wurzeln oder entsteht aus der Ueberfütterung des Geistes; der Egoismus wurzelt, wenn man auch in der Schule eine gewisse Furcht zeigt, das „Du selbst!" durch ein „Ich will!" aufzuheben. Vom methodischen Standpunkte aus mußte deshalb sein Kampf eine dreifache Richtung nehmen: einmal gegen die Lehren des Autoritätsglaubens als solchen, dann gegen die falsche Wissenschaftlichkeit in der Schule, welcher das Object durchaus Zweck ist und die darum in dem „Was?" des Unterrichts, nicht in dem „Wie?" das Heil sucht; zuletzt gegen die laxe Disciplin, welche häufig in unsern Tagen herrscht, eine Disciplin, welche

nicht vermag, durch eine geschickte Combination von vernünftiger Strenge und Freiheit den allmähligen Fortschritt von der Nothwendigkeit zur ethischen Freiheit zu erzeugen.

Den beiden ersten Kategorien des Kampfes dienen manche Schriften Diesterweg's, vor allen Dingen aber seine astronomische Geographie; ja es bezeichnet dieselbe den Anbruch der letzten Stufe seiner Entwickelung. Nicht blos einzelne Sätze, nicht blos der Gegenstand des Werks, auch die Behandlung des Stoffes enthält diese beiden Richtungen seiner Opposition. Wir begegnen daher einer Klarheit der Darlegung, einer zweckgemäßen Beschränkung des Stoffes, die ihres Gleichen sucht. Auf ganz naturgemäßem Wege werden zuerst die Thatsachen zusammengestellt, verglichen, und dann wird das Gesetz erschlossen; in dem Ganzen herrscht ein einziger Assimilations- und Denkproceß, der Gang von der Reception zur Abstraction und Reflexion, zur Idee. „Der unterrichtliche Weg fällt zusammen mit dem Entwickelungsgange des menschlichen Geschlechts." „Nicht überall ist es so", meint der Verfasser. Nach unserer Meinung ist es doch überall so im guten Unterricht und muß so sein; ja es giebt nur einen methodischen Weg, nur eine Methode. Die Geschichte des Gegenstandes ist seine Methode; nur muß man bei dem Worte Geschichte nicht den Zusammenhang verschiedener, zum Theil sich widersprechender Systeme, sondern den innern Proceß verstehen, welcher im Geist der Menschheit und des Menschen, so lange es Wissenschaft giebt, in derselben Gestalt auftrat, der

im Wesentlichen zwar für alle Wissenschaften gleich, dennoch aber für die einzelnen Felder individuell und verschieden erscheint. Der Fortschritt der Wissenschaft überhaupt ist nichts weiter, als ein fortgesetzter Entbindungsact. Durch die Thätigkeit der Menschheit befreien sich die Ideen aus der Starrheit der natürlichen Erscheinungen und gehen über in das Bewußtsein der Menschheit; der Geist des Mikrokosmos entzündet sich an dem des Makrokosmos; der Mensch denkt nach, was der Schöpfer vorgedacht hat, und reproducirt die Innerlichkeit des Universums, insoweit dies seinem Geiste überhaupt möglich ist. Zu diesem Behufe wird geschaut und verglichen und auf mathematischem oder inductivem Wege die Idee erlöst.

Ist demnach unsere Definition von der Methode, die wir oben gaben, richtig, so ist der methodische Weg kein anderer, als der Fortschritt von der äußern, innern oder vermittelten Anschauung zur Abstraction, zur Vergleichung und Ueberlegung und auf diesem Wege zur Idee. Die Methode ist daher ihrem Wesen nach ungemein einfach, wird aber in ihrer Anwendung auf die einzelnen Fächer, so wie durch die verschiedenen Entwickelungsstufen und Individualitäten der Zöglinge, sehr complicirt und bietet somit hinreichenden Stoff zu theoretischen und praktischen Studien für das ganze Leben. Das Wesen der Methode zu erfassen ist deshalb für den zukünftigen Lehrer Nr. 1. Nr. 2. ist ihre Ausübung, die eigentliche pädagogische Kunst, zu der man den richtigen Anstoß am besten durch das Beispiel und durch die Kritik eines wirklichen Erzie-

hungskünstlers erhält. Die Millionen Vorschläge in der Sündfluth der Schul- und Lehrbücher sind eitel Kunstgriffe, welche nach der Idee der Methode zu würdigen sind. Erst dann, wenn der Begriff der Erziehung im engsten Zusammenhang mit dem des Lebens erkannt wird, giebt es eine pädagogische Wissenschaft; erst dann, wenn man nicht mehr von Methoden, sondern von der Methode redet, wird eine pädagogische Kunst geboren. Der einzelne Lehrer ist glücklich zu preisen, wenn er eine Ahnuug von diesem Wesen erhält und die richtige Bahn zu lebenslänglichem Fortschritte einschlägt.

Zu diesem Ziele hilft Diesterweg's astronomische Geographie mehr als alle Lehrbücher über Methode zusammengenommen. Es ist selbst die real gewordene Methode. Und du, Widersacher des kämpfenden Mannes, wirst nach einer wirklich gewissenhaften Prüfung des Buchs entweder das opus ins Feuer werfen oder den aufgehobenen Stein fallen lassen. Nur aus Grundsatz „entweder — oder," nur keine degradirende Nachsprecherei.

Der Kampf gegen die verkehrte Wissenschaftlichkeit hat Diesterweg zuweilen veranlaßt, über die Wissenschaftlichkeit überhaupt gering zu urtheilen. Im Buche findet sich das Gegentheil. Es ist die Angabe der Thatsachen in den verschiedenen Auflagen immer genauer geworden, so daß das Werk auch derjenige nicht ohne Befriedigung aus der Hand legen wird, welcher es zum Selbststudium des Gegenstandes benutzen will. Auf Anregung „einer Frau" ist das

früher sehr dürftige Kapitel über die Messungen der Entfernungen im Weltenraum zur Genüge vervollständigt. Die Angaben der neuesten Entdeckungen fehlen nicht. Wir haben auch verschiedene Male ein Geständniß aus dem Munde wissenschaftlich gebildeter Männer gehört, die schon Bedeutendes in dem Fache erworben hatten, das Geständniß nämlich, daß ihnen durch das Buch erst die Hauptsachen und Fundamente klar geworden seien, und dies besonders durch die Befolgung der Vorschriften zu eigener Veranschaulichung des Einzusehenden und durch die vorhandenen scharfen Recapitulationsfragen.

Anmerkungen, geist- und sinnreicher Art, kommen in großer Auswahl vor. Zwei bedeutungsvolle Bilder zieren das Ganze. Nimmt man das Buch von 1852 in die Hand, so erblickt man eine Sonnenfinsterniß; eine kleine Wendung — und das Bild des Orion mit der geschwungenen fürchterlichen Keule wird sichtbar! —

VII.

Methode.

Traun! das ist ein vielfach gebrauchtes und mißbrauchtes Wort. Gebraucht wird es am meisten auf den Seminarien und von den Volksschullehrern, gemißbraucht in eben den Anstalten und von eben den Leuten. Gehaßt wird häufig das Wort und was daran hängt von den Philologen und sonstigen gelehrten Herren. „Das sind Methodenreiter!" bemerken diese Herren in Betreff der „Elementargeister" und rücken die Nase und die Brille etwas höher, und diese entschädigen sich und meinen, trotz hoher Nase und Brille gäbe es halt doch etwas, das die Gelehrsamkeit nicht unmittelbar mitbedinge, ein specifisch Künstlerisches im Erziehungsfache, ein Etwas, das den ganzen Schwerpunkt erziehlichen Lebens in sich trage, und ohne welches die Jünger der hohen Schule ziemlich unnütze Knechte im Weinberge des Herrn seien, und wenn sie auch reden von den Cedern Libanons bis zu dem Ysop, der an der Wand wächst. Auf diese Weise

entschädigen sich die Männer der Volksschule theoretisch; dann praktisch dadurch, daß sie eine moderne Sündfluth heraufbeschwören. Bekanntlich wird man in modernen Sündfluthen nicht mit Wasser, sondern mit Löschpapier überschwemmt, auf dem die wunderlichsten Combinationen jener dämonischen Zeichen enthalten sind, die der Guttenberg erfunden hat. Da fällt es irgend einem Dorf- oder andern Schulmeisterlein ein, sich für seine Stunden sorgfältig zu präpariren, und das ist an und für sich ein sehr lobenswerther Einfall, den alle Verehrer des Schulstaubs nicht oft genug haben können. Kaum ist nun die Präparation mit dem Cursns vollendet, so liegt schon das frischgebackene Manuscript auf dem Buchhändlertische. Auch diese Erscheinung ist sehr zu billigen, wenn eine große zahlbare Schülerzahl ermöglicht, daß einige Tropfen sauren Schulmeisterschweißes in landesübliche Münze umgesetzt werden können; denn die Belastung der Taschen steht bei einer gewissen species Menschen selten in richtigem Verhältuiß zu der des Kopfes. Aber unverzeihlich ist diese Erscheinung, wenn die Vorrede des Werkes ohne Weiteres eine neue Methode ankündigt. Eine neue Methode? Wie viele Methoden giebt es denn nach diesem Begriffe von Methode? Bittet die Araber, ein neues Zeichen für diese noch nie dagewesene Zahl zu erfinden; die gewöhnlichen Ziffern reichen hier nicht aus! — Und dann, heiliger Thileus oder heilige Hammonia, bitte für uns! Wenn diese „Zeichen regen Lehrerlebens" den Namen der Methode verdienen, so müssen wir

ohne wunderbares Zuthun der heiligen Schutzpatrone schlechterdings daran verzweifeln, eine methodische Durchbildung zu erlangen. Und diese Durchbildung muß ja erlangt werden; denn es ist ganz klar, daß es in der Erziehung eben ein künstlerisches Etwas giebt, in dem, wie wir oben sagten, der Schwerpunkt erziehlicher Wirksamkeit ruht, und ohne welches namentlich unsere Schulen — wenn man eine Dosis Disciplin und eine Dosis Ordnung abrechnet — zu bloßen „Lehranstalten" herabsinken, wie sie theilweise ja auch in unserer lieben freien Reichs- und Hansestadt genannt werden. „Lehranstalten" aber sollen unsere Schulen seit Pestalozzi nicht mehr sein; durch ihn wurde ja die neue Aera heraufbeschworen in der pädagogischen Welt, deren Geburtstag wir noch heute andächtig feiern, weil sie uns das Mittel an die Hand gegeben hat, durch unterrichtliche Thätigkeit erziehend zu wirken, und dieses Mittel ist eben die Methode. — Lieben Freunde, es thut noth, daß wir uns endlich einmal über dieses Mittel klar werden. Pestalozzi und Andere können erstens nicht gemeint haben, daß wir unendlich viele Kunstgriffe des Lehrens erlernen sollen, wenn sie an den Lehrstand die Anforderung einer methodischen Durchbildung gestellt haben; wenn das nicht, so muß diesen Leuten vorgeschwebt haben, daß es zweitens ein großes, einiges und alleiniges Princip giebt, woraus so viele principgemäße Kunstgriffe und Manieren folgen können, als es denkende Lehrer giebt — eine Anzahl also, deren Berechnung die Analysis des Unendlichen erfordert. So ist's auch,

denn anders kann es nicht sein; wie könnte sonst die allenthalben gewünschte, weil als eine Nothwendigkeit geahnte und erkannte, Idee der methodischen Durchbildung aufkommen! Dieses Princip müssen wir zur richtigen Sonderung der Begriffe die Idee der Methode oder Methode selbst, Alles aber, was daraus folgt, Manier, Kunstgriff oder sonst anders nennen. Es fehlt hier an einem passenden Namen; wer erfindet einen? — Was wir also Methode nennen, das ist Princip, jedwede individuelle Ausführung ein bis Dato noch namenloses X. Nur so lange man dieses X fälschlich Methode nennt, ist der bekannte Satz „der Lehrer ist Methode" richtig; kommen wir aber darüber hinaus, so heißt's: „die Methode ist der Lehrer, und jemehr ein lehrendes Individuum ihr Wesen erschaut und diese Klarheit in der und durch die Praxis bewahrheitet, um desto mehr wird es erziehender Lehrer und lehrender Erzieher; steht seine Einsicht und Fähigkeit in dieser Hinsicht auf dem Nullpunkte, so ist er ein Vortrager, Redner, Beibringer, und wenn er der gelehrteste Mann von der Welt wäre." — Welches ist aber nun dieses Princip, die Methode schlechtweg? Der Ketzer Rousseau meinte damit das Bestreben, „naturgemäß" zu unterrichten, und bei dieser Meinung ist's geblieben; nur die heiligen v. Raumer, Völter und Andere sind natürlich anderer Meinung. Pestalozzi übersetzte sich diesen Ausdruck in „anschaulich unterrichten." Sein Schüler Friedrich Fröbel meinte darob Folgendes: „Der alte Knabe mit dem unendlichen Gemüth und der feinen

Spürnase wußte nicht Naturwissenschaft genug; sonst hätte er dem Kinde einen andern Namen gegeben. Ihm sowohl, wie Rousseau, schwebte die Art und Weise des Processes vor, wodurch die Menschheit auf immer höhere Stufen des Wissens und der Cultur gekommen ist. Der hülflose Mensch wurde durch Noth, Neugierde und durch das Streben nach dem Nützlichen zum Gegensatz gegen die Natur aufgefordert. Noth verlangte von ihm ein immer größeres Können, ein „sich helfen", ein „sich wehren können"; Neugierde trieb ihn zum Eindringen in das Innere der Dinge; das Bestreben nach Nützlichem und die ersten Keime des Schönheitssinnes veranlaßten ihn zu immer neuen Verbesserungen des Vorhandenen und zur Kunst. Just dieselben Triebfedern walten heute noch in Betreff der Entwickelung des Einzelmenschen; nur die Noth tritt im Allgemeinen Gottlob! zurück. Und heute noch will sich der Einzelne Alles erarbeiten, wie es die Menschheit gethan. Auch ihm kann, wie ihr, schlechterdings nichts octroyirt werden. Wer ein Lehrer werden will, der naturgemäß unterrichtet, der muß das vor allen Dingen und zuerst ins Auge fassen; er muß Selbstthätigkeit verlangen, und sich an die Productivität der Menschen wenden. Wohlgemerkt: an die Productivität, nicht allein an die Receptivität. Um das zu können, muß er die Neugierde zu erregen wissen, oder wie man zu sagen pflegt, seinen Unterricht interessant machen. Man wird aber neugierig durch Erscheinungen, namentlich durch das Sehen und Hören derselben; folglich muß der naturgemäße Unter-

richt von den Erscheinungen, von Sachen, Thatsachen ausgehen; das Ausgehen und das Fortgehen darf das Geleise der Anregung zur Selbstthätigkeit nie verlassen, was nicht oft genug gesagt werden kann. Alles Vorschwatzen, Hineinpfropfen, Octroyiren ist princip- und naturwidrig. Das Sehen führt zu Vergleichungen, die Vergleichungen führen zu Abstractionen, diese zu Gedanken, diese zu Ideen, und die Ideen zur Wissenschaft. Aber die Wissenschaft ist an und für sich ein todtes Capital; sie muß dem Leben dienen; darum sucht der naturgemäße Unterricht das Nützliche und weckt das Bestreben, dasselbe zu erlangen. Um hier dem Principe nach naturgemäß verfahren zu können, erlaubt sich die wohlverstandene Pädagogik zuweilen eine Umdrehung der Zeitfolge. Sie nimmt wo möglich die Kinder der Wissenschaft und Kunst eher als die Eltern und geht von Ersteren zu den Letzteren. Sie läßt z. B zuerst das Modell eines electro-magnetischen Telegraphen vor den Augen des Zöglings wirken, und geht dann über zum Electromagnetismus. Auf diese Weise weckt sie nicht blos die Neugierde, sondern das Bedürfniß nach Wissen, doppeltes Interesse, doppelte Kraftanstrengung. Also immer besteht das Wesentliche naturgemäßen Unterrichts in der Forderung der Selbstthätigkeit und der Productivität durch das Erschauen der Erscheinung und den Fortschritt von dieser zur Idee. Und damit die Idee wieder That erzeuge, so werden auch in der Reihe der Erscheinungen die Letzten die Ersten sein. Die beste Form für diesen Un-

terricht ist natürlich die eines gewandten Dialogs." — Also Fröbel. Hat er Recht? Ich sage Ja und strebe darnach, daß auch mein Thun dieses Ja an der Stirn trage. Mir ist Methode ein Princip, methodisches Unterrichten die Kunst, durch unterrichtliche Thätigkeit erziehlich zu wirken. Erziehen heißt ja nicht „artig machen," wie die Hamburger Eltern häufig meinen, sondern sorgen, daß das Urbild eines Menschen sich ungestört entwickele, das heißt hienieden alle schönen, göttlichen Eigenschaften desselben nach und nach zu Tage fördere in frischer That dem Einzelnen und der Menschheit zum Segen.

Und wie gelangt man zu solcher methodischen Durchbildung? Zuerst und vor Allem durch gründliches Wissen. Meine Herren Gelehrten! Die Elementargeister müssen noch Gründlicheres wissen, als sogar Sie gewöhnlich wissen. Beispiel: sie müssen z. B. in der Geometrie nicht blos die Sätze und ihren wissenschaftlichen Zusammenhang kennen, sondern jeden Satz in seiner Entwickelung bis zu seiner Geburt im Kopfe des Entdeckers belauschen, müssen wo möglich den Reiz herbeischaffen können, den die Erscheinung auf diesen gemacht, die Abwege kennen, den sie diesen geführt hat. Diese Abwege sollen sie bei den Schülern nicht bei den Haaren herbeiziehn, denn dazu ist keine Zeit, aber sie sollen sie nicht vermeiden. Der Satz: „Die Geschichte der Wissenschaft ist ihre Methode," heißt vielleicht richtiger so: „Die Geschichte der einzelnen Sätze ist ihre Methode." Wollen

Sie für meine Behauptung noch Beispiele aus anderen Feldern hören? — „Die Geschichte,“ sagt Hegel, „ist der Fortschritt zum Bewußtsein der Freiheit.“ Die Knotenpunkte dieser Entwickelungsreihe, die vielleicht eine unendliche ist, werden repräsentirt durch einzelne Persönlichkeiten. Der methodisch durchgebildete Lehrer erschaut die Innerlichkeit der Geschichte, die Geschichte im Hegelschen Sinne; aber er überschüttet die Kinder weder mit bloßen Thatsachen und Jahreszahlen, noch mit Reflexionen und philosophischer Brühe. In seinem Geiste ruht der pragmatische Zusammenhang und die Idee einer bestimmten Stufenfolge. In der großen Welttragödie kennt er die Rollen, die den einzelnen Völkern zuertheilt wurden, und die Missionen der Urgeister. Künstlerisch erscheinen nun in seinem Vortrage die Ideen des Menschengetriebes in concreter Gestalt als Thatsachen und Charactere. Bei der Darstellung der Letzteren gebraucht er kein Eigenschaftswort in der abstracten Gestalt; das Leben großer Männer und ihre Thaten sind die Spiegel und Körper derselben. Und wie aus dem Kopfe des Jupiters die Minerva, so soll aus den Handlungen der Charakter des Handelnden hervorspringen. Ob er von den Schülern geschaut, geahnt oder empfunden wird — einerlei; nur muß auch hier das Vorsprechen und Octroyiren vermieden werden, das ist und bleibt die Hauptsache. Die dialogische Form macht hier gewöhnlich der reinen Darstellung Platz. — So könnte ich in Kürze alle Unterrichtsgegenstände durchlaufen, wenn

der Raum und die Geduld der Leser keine Schranken hätte. — Es giebt ein elementares Wissen und ein elementares Denken; Letzteres ist noch schärfer, als das reine wissenschaftliche Denken; Ersteres nimmt nicht sowohl den Umfang und die Breite, als vielmehr die Tiefe in Anspruch. Mit diesem Satze sage ich offenbar mehr, als Sie, meine Herren Gelehrten, die Sie mit Recht für jeden Lehrer eine tüchtige Durchbildung fordern, und den Halbwisser belächeln, der methodisch gebildet zu sein glaubt, wenn er einige Kunstgriffe kennt. Damit verlange ich auch für die Lehrerbildung eine eigene Wissenschaftlichkeit, die von der gewöhnlichen unendlich weit abweicht. Thatsache ist es, daß es viele gelehrte Strohköpfe giebt, und das spricht auch für meine Forderung. Diese Forderung macht sich sehr abstract und schnell auf dem Papier; stände ich vor zukünftigen Lehrern, so wollte ich meine Deduction praktisch plausibler machen, obgleich die Menschenköpfe selten so geduldig sind, wie das Papier. Aber es bleibt dabei: das Studium des zukünftigen Lehrers muß eigener Art sein; es muß durchgehends von jenem großen Principe geleitet werden, das einmal sein Lebensprincip werden soll und muß, wenn er anders dem erziehlichen Leben der Neuzeit angehören will. Wissen und Theorie führen allein nicht zum Ziele; erst die Ausführung und die unmittelbare Kritik der Meister führt zur zweiten Seite unserer Aufgabe, zu der eigentlich künstlerischen. Diese Anleitung und diese Kritik müssen den Indivi-

dualitäten freien Spielraum geben; ja durch diese Kritik sollen die Einzelnen angeregt werden, ihren Eigenthümlichkeiten gemäß Manieren und Kunstgriffe zu erfinden. Das methodische Lehren ist an und für sich eine schwere Kunst, in der Keiner auslernt und wenn er das Alter des Methusalah erreicht — natürlich; denn die selbständige Anwendung des Princips auf einzelne Fächer, die Modificationen für bestimmte Altersstufen und Charaktere ꝛc. ꝛc. geben der Aufgabe eine incommensurable Ausdehnung. Unendliche Variationen und Verschiedenheiten tauchen auf, immer ist die Thätigkeit, im Grunde dieselbe, der Ausführung nach neu und interessant. Darum muß jeder zukünftige Präceptor auf die richtige Bahn gebracht werden und auf dieser Bahn gehen gelernt haben, damit er selbstkräftig Eigenthümliches schaffe. Wer diese Bahn einmal eingeschlagen, der verläßt sie nicht wieder; wer sie aber von Anfang an nicht gefunden hat, den scheinen unübersteigliche Hindernisse von ihr fern zu halten — Beweggrund genug für den tüchtigen Erziehungsfreund, gern Handzeiger- und Leitungsdienste zu verrichten.

Während ich dies niederschreibe, tritt mir Director Scheibert leibhaftig vor die Augen, der in der „Pädagogischen Revüe" ein dauerndes Lamento gegen die „Intelligenzschulen" erhebt. Und das ganze Heer der „Gemüthsbildner," mit Herrn Curtmann an der Spitze, erscheint mir. Ich sehe schon die Anklageacte, die gegen mich aufgesetzt wird.

Spreche ich denn nicht ganz allein von der Intelligenzbildung, und lasse ich nicht die Gemüthsbildung außer Acht? Ich muß den Leuten gestehen, daß mir ihr „Gemüth" immer ein unfaßbares Ding gewesen ist. Meiner Meinung nach bezeichnen die Namen Herz und Gemüth den Menschengeist in seiner Totalität — Herz, die durch Gefühle bewegte, Gemüth, die durch Gedanken und Ideen erregte und bewegte Psyche. Nach meiner Meinung ist der Mensch mit dem Herzen bei der Sache, wenn ihn das lebendige Interesse treibt, jenes Interesse, von dessen Erregung weiter oben die Rede war. Und ein solches geistiges Arbeiten aus lebendigem Interesse und durch dasselbe führt zur erhöhten Bildung des Gemüths.

Demnach wirkt der naturgemäße Unterricht, d. i. der methodische, Gemüthsbildung. Das Gemüth ist die tiefste Quelle jeder bedeutenden That und Schöpfung im Großen und im Kleinen. So ungefähr, nur etwas ausführlicher, würde ich dem Herrn Landammann Schindler auf seine bekannte Frage ebenfalls geantwortet haben. — Die Gemüthsbildner aber reagiren gegen das Pestalozzithum; das ist meiner Meinung nach auch ein Zeichen der Zeit. Herr Scheibert schwärmt sogar für die Wiederherstellung der geheimen Conduitenlisten. Wer Ohren hat zu hören, der höre! Aber Herr Scheibert ist nichtsdestoweniger ein sehr praktischer Mann, von dem Vieles zu lernen ist. So soll über seine

Ideen in Betreff der häuslichen Arbeiten der Schüler gleich in der folgenden Nr. eine Mittheilung erfolgen. Die Intelligenzbildung muß er uns aber nicht schmähen; wir halten viel von ihr und meinen, daß wir in dieser Hinsicht unser Ziel noch lange nicht erreicht haben.

VIII.

Die häuslichen Aufgaben.

Director Scheibert, der Herausgeber der Pädagogischen Revue, liefert in No. 1 und 3 dieses Organs einen inhaltsschweren Aufsatz. Die Hauptsätze desselben sollen hier vorgeführt, und mit einigen Anmerkungen versehen werden.

Scheibert: Schüler, Lehrer, Eltern, Aufseher und Nachhelfer seufzen gleicherweise bei diesem Thema; ja selbst politische Zeitschriften erwähnen es lobend, wenn eine Schule die häuslichen Aufgaben beschränkt. Wir: Waren das preußische Zeitschriften, oder hat er (S.) die Hamburger Vaterstädtischen Blätter gelesen? Hören Sie, Herr Dr. B., vielleicht hat man Ihr opus sogar in Stettin beachtet. Nein, Spaß bei Seite, Herr S. gebraucht den Plural; Herr Dr. B. wird also wohl an mehreren Orten Cameraden gleiches Strebens haben, die sich in gleicher Weise äußerten. Die Söhne des Aesculap operiren gegen die Pädagogen allerorts, und an vielen Stellen meint man sogar, die Ersteren seien die

die schlimmsten Feinde der Letzteren, namentlich derjenigen unter ihnen, die die silbernen Brustbilder hoher Häupter nicht aus den Staatscassen, sondern unmittelbar aus den Taschen der Familienväter erhalten. Herr Scheibert hat diese Widersacher gar nicht mit auf seine Liste gesetzt. Das müssen wir nachholen; wir müssen sogar mit ihnen anfangen. — Seit so und so lange vor Christi Geburt weiß man schon, daß nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohnen könne. Niemals ist in irgend welcher Zunge ein pädagogisches Buch geschrieben, das nicht auch die Mahnung, die körperliche Entwickelung nicht zu hemmen, vom Stapel gelassen hätte. Und diese pädagogische Forderung ist unterstützt worden von den Vertretern jener Kunst, auf die nichtsdestoweniger der Vater neuster Pädagogik keineswegs gut zu sprechen war. Der Leser wolle sich gefälligst der bezüglichen Sätze im „Emil" erinnern. Wir, die wir in einem andern Zeitalter leben, sind harmloser, als der große Radicale des vorigen Jahrhunderts. Wir anerkennen und ehren die Bedeutung der Wächter menschlicher Physis; wir freuen uns, wenn dieselben mit uns einen Theil der erziehlichen Aufgabe mitübernehmen und mitüberwachen, wenn diese Herren sich nicht in überflüssiger Weise mit Pillen, Salben und Latwergen, sondern vornehmlich mit der Unnatur der menschlichen Lebensweise herumschlagen, wenn sie den Unmäßigen zur Mäßigung, den Faulen zur Arbeit, den Culturfetzen zum Naturgenuß und zur Einfachheit antreiben und dem trägen Buben den Schulweg zeigen, wenn derselbe durch selbstgemachte Kopfschmerzen und

Fieber die „nervösen" Eltern in Schrecken setzt. Seid gesegnet, Kundige der heilenden Mächte, wenn Ihr also verfahrt! Wir Erzieher ziehen dann vor Euch den Hut, wie vor unsern liebsten Freunden, und lauschen gern Euren Winken! Wenn Ihr aber der Unnatur das Wort redet, der physischen Abschwächung Vorschub leistet, aus Erwachsenen und sogar schon aus Kindern weibeinige Apotheken macht, und nebenbei den Erziehungsanstalten recht fleißig alle Schuld körperlicher Kränklichkeit ꝛc. ꝛc. in die Schuhe schiebt, so machen wir Front Euch gegenüber und verbitten uns Eure Complimente. Duldet Ihr rauschende, nachtlange Kinderbälle, aufreibende Vergnügen aller Art — Ihr kennt das große Register! — und warnt dann am Tage nach einer von den kindlichen und kindischen Herrchen und Dämchen verjubelten Nacht die Eltern dieser Leutchen, ihre Lieblinge ja vor anstrengenden geistigen Arbeiten zu bewahren, so wissen wir keine Worte, um eine solche Fürsorge richtig zu bezeichnen. Nun, Gottlob! noch ist Polen nicht verloren! Kommt mit uns; wir wollen Euch in den Erziehungsanstalten eine Majorität zeigen, die weder durch sprachliche Regeln noch durch mathematische Lehrsätze das frische Blut in den Wangen und die frische Kraft in Muskeln und Lungen verloren hat. Kommt mit uns, und Ihr sollt die Wahrheit eines Satzes mit Händen greifen können, daß nicht blos das körperliche, sondern auch das geistige Turnen frisch macht und frisch erhält, daß körperliche Unbeweglichkeit und Trägheit nicht im Mindesten erschlaffender wirkt, als eine dauernde geistige Zerstreutheit und Energielosig-

keit, als die Denkfaulheit und der Mangel jener intelligenten Thätigkeit, welche die Psyche zu ernsten und anhaltenden Willensacten herausfordert. Wer wollte die Wirkung der Physis auf die Psyche, wer aber auch die der Letzteren auf Erstere verkennen! Und wer wollte die Wirkungen des Uebermaßes auf beiden Seiten mit denen des wohlberechneten und abgewogenen Maßes verwechseln! — Es giebt allerdings einen Feind gesunden frischen Lebens in den Schulen; wir wollen ihn Euch verrathen, ihr Herren: dieser Feind ist der unmethodische Schlendrian, der Neugierde und Wissenstrieb von vorneherein unterdrückt, der im Nachbeten und Auswendiglernen unverdauter Sachen das Heil sucht, der in ewiger Ungründlichkeit von dieser oder jener Frucht menschlichen Wissens naschen läßt, vieles Denken für bedenklich hält, und das Heil nur in einer widrigen Breite des Stoffes und nicht in der ganzen und vollen Verarbeitung eines geringeren Volumens sucht. Ein solches Verschluckenmüssen unendlicher und unverdaulicher Wissensbrühe bewirkt bei dem armen übergossenen Zöglinge ein fortwährendes Leiden des Gemüths, just in ähnlicher Weise, als wenn der Magen eine widerliche Sauce fort und fort in unerhörten Quantitäten aufnehmen muß. In beiden Fällen ist die Wirkung dieselbe. Gegen diesen Feind kämpfe wer kann, und er wird sich ein größeres Verdienst erwerben um die Menschheit, als wenn er die Anzahl der Lehrstunden und der häuslichen Arbeitszeit kritisirt und zu reduciren wünscht. — Diese Bemerkungen mögen hier genügen, wo wir der ärztlichen Warnungen gedenken mußten.

Herr Scheibert erinnert uns in dem erwähnten Aufsatze, daß die Schüler über Arbeit klagen. Selbstverständlich gedenkt er dabei nicht der ursprünglich trägen Seelen. Diese ausgenommen, so haben die Herren Knaben allerdings Ursache dazu, wenn diese Arbeiten von dem obenerwähnten unmethodischen Schlendrian dictirt wurden. Im Ueberhören und Aufgeben bestand bekanntlich die ganze Lehrthätigkeit der Schule jener Zeit, zu welcher ein unschuldiger Haarbündel den Namen hergegeben hat. Erscheinen aber die Arbeiten als Repetitionen eines interessanten und anregenden, und darum gemüthlichen Unterrichts, so klagt kein fleißiger, oder vielmehr gesunder Schüler, und er nimmt auch die Präparation für die interessanten Dinge, die da kommen sollen, gern und willig auf. In diesem Falle sind Ermahnungen zum Fleiße überflüssig, im entgegengesetzten Falle unnütz; da müssen andere Mittelchen erfunden werden. Wodurch also begegnet man den Klagen der Schüler? Ich weiß hier wieder keine andere Antwort, als die: durch Methode! Durchschaute Herr Scheibert das Wesen unserer „Methode", auf die er so ergrimmt ist, weil sie den „Intelligenz-Schulen" dient, er hätte seinen Aufsatz anders geschrieben. — Im Allgemeinen haben die gutunterrichteten Schüler auch Lust zu den häuslichen Arbeiten. Trotz dieser Behauptung räumen wir den Herren-Aerzten wiederum das Feld und gestehen ihnen, daß diese Arbeiten dennoch wieder der Frische und Gesundheit schaden können. Wir räumen das ein, obgleich wir uns wiederum gegen die Behauptung verwahren, daß wir dem Uebermaß

das Wort reden möchten. Wir meinen also: Nur die Arbeit erfrischt und erhebt, welche eine ganze und volle Concentration der Gedanken des Geistes erfordert; jede Thätigkeit schadet, welche die Flüchtigkeit und geistige Zerfahrenheit befördert. Nun aber ist das Interesse, das die Lehrstunde erregt, selten ein so nachhaltiges, daß die ebengenannten zerstörenden Mächte gar nicht aufkommen könnten — dies schon darum nicht, weil die lehrend-erregende Persönlichkeit hinweggerückt ist, und weil außerdem im Elternhause sich noch manche andere Factoren bemerkbar machen. Kinder sind eben Kinder! Herr Scheibert, der unser schon erwähntes Mittel verachtet, ersinnt dafür ein anderes, das der sogenannten freien Arbeit. Wir anspruchslosen Menschen mußten bisher allerlei Mittelchen zur Erregung des Ehrtriebs, und auch Strafmittel haben, der in Rede gebrachten Gefahr vorzubeugen. Wir trösteten uns aber mit der Erfahrung, daß Kinder Kinder sind, und waren philiströs genug, einen höheren Zustand weder zu erwarten, noch zu ersehnen. Wir suchten die möglichen nachtheiligen Einflüsse unseres Systems auf alle nur mögliche Weise zu nivelliren, und hielten die Ueberzeugung fest, daß der Mensch, wie so Vieles, so auch das Arbeiten in der That erst lernen müsse, daß uns durch das Arbeitenlehren ein Hauptmittel zur Charakterbildung und zur Entwickelung und Kräftigung des Willens gegeben sei. Wir sahen auch, wie so Viele nach und nach weiter kamen in der Kunst, gediegen zu arbeiten, und hatten daran unsere herzliche Freude. Wir behandelten in der Anleitung zu dieser Kunst die

Jünglinge und Jungfrauen in spe gar nicht süßlich und weiblich, sondern hielten es für unsere Pflicht, ganz ernstliche und unerbittliche Forderungen an dieselben zu stellen, und diese Forderungen mit eiserner Consequenz durchzusetzen. Dabei erblickten wir keine Abnahme der Lust und Liebe, weder zu uns, noch zur Sache, noch zur Schule. Wie hielten es überhaupt für eine gesunde Praxis, nicht zu tändeln, sondern durch ernste Forderungen und feste Behandlung, welche die Heiligkeit und Wichtigkeit unseres Berufs dictirt, die Jugend zu uns wo möglich heraufzuziehen, und vermeiden es sorgfältig überall, zu dieser Jugend hinabzukauern, als wären wir ihresgleichen. Darum scheuten wir uns niemals, ein ernstes Wort zu reden, wenn trotz der erregten allgemeinen Arbeitslust die Dämonen der Flüchtigkeit und Zerfahrenheit den Sieg davongetragen hatten.

Aber die Lehrer, Aufseher und Nachhelfer seufzen auch, meint Herr Scheibert. Die Lehrer wissen, daß an den häuslichen Arbeiten „so manche Täuschung haftet, so mancher Betrug sich entwickelt, daß durch sie so manche Lüge geboren wird." Wer aber wollte sich täuschen lassen, Herr Director? Wenn Sie Anfänger im Lehrfach allmählich fortschreiten sahen, so werden Sie bemerkt haben, daß dieselben zuerst lernen müssen, eine Classe als solche, als ideale Person zu behandeln und jede Frage an die Gesammtheit zu stellen. Diese erste Stufe einer gediegenen Praxis wird gar nicht so leicht erreicht, als man denken sollte. Und hat der Anfänger diese Staffel glücklich erklommen, so ist er

immer noch vor den gerügten Täuschungen nicht sicher, weil er die Individuen noch nicht nach ihrer Individualität zu behandeln und zu bethätigen weiß, ihre Kraft und ihre Leistungen also auch nicht genau kennt. Ist bei dem Lehrenden diese Fähigkeit vorhanden, so hat er die zweite Stufe erreicht. Tagelöhner im Erziehungsberuf bringen es selten bis zu No. 1, viel weniger bis zu No. 2. Tüchtige Leute aber kommen bei guter Leitung dahin, daß die Täuschungen in Betreff der Leistungen Einzelner immer seltener werden, ja endlich ganz aufhören, und obgleich sie eine Classe fort und fort als „ideale Person" behandeln, so scheeren sie dennoch die Individuen nicht über einen Kamm, selbst nicht in Betreff der häuslichen Arbeiten. Daß dieses „über einen Kamm scheeren" vom Uebel ist, glauben auch Sie, und in dieser Hinsicht sind wir ganz mit Ihnen einverstanden. In den hiesigen höheren Schulen ist auch die Möglichkeit individueller Behandlung durch die geringe Schüleranzahl einer Classe gesetzt. Der Hamburger hat eine Antipathie gegen die Massenerziehung — freilich nicht, weil er ein Pädagoge, sondern größtentheils nur, weil er ein Kaufmann ist. Er denkt: Sind 12 in einer Classe, so kommt auf den Mann $^1/_{12}$, bei einer Anzahl von 20, $^1/_{20}$; folglich ist der erste Fall profitabler. Trotz dieses Grundes und anderer Gründe, die nicht eben sehr philosophischer Art sind, ist es dennoch sehr liebenswürdig von dem Hamburger, wenn er lieber ein hohes Schulgeld zahlt, als daß er sein Kind in einer Unzahl eine 0 oder ein unbekanntes X sein läßt. In Summa: Wir räumen

die Täuschungen am besten durch eine tüchtige Unterrichtskunst und dadurch hinweg, daß wir die Ueberfüllung der Classen zu verhindern suchen. Ohne Zweifel klagt bei einer solchen tüchtigen Unterrichtskunst weder der Lehrer über Correctur — da ja die meisten schriftlichen Arbeiten nur Repetitionen sind — noch der Nachhelfer — der oft sehr unnütze homo — über seine schreckliche Aufgabe. Im entgegengesetzten Falle ist Letzterer freilich in einer äußerst schlimmen Lage. Hilft er dem Kinde, das seiner Aufgabe durchaus nicht gewachsen ist, nicht, so erregt er den Unwillen der Eltern; thut er das Gegentheil, so geräth er mit der Schule zusammen. Es ist betrübt, von der Scylla stets in die Charybdis gerathen zu müssen!

Was das Lügen betrifft, so wird unser Recept auch die Quelle dieses Lasters verstopfen, so weit dieselbe in den häuslichen Arbeiten zu suchen ist. Dies wird um so leichter gelingen, wenn durch eine Disciplin, die eben so wenig die Tyrannei als die Frechheit aufkommen läßt, der Geist der Wahrhaftigkeit und Offenheit in einer Anstalt weht. Solchen Geist zu erzeugen, ist nicht leicht; dennoch liegt die Aufgabe im Bereiche der Möglichkeit, ist schon oft gelöst, und muß immer allgemeiner gelöst werden. — Hoffentlich können wir jetzt die Klagen der Eltern von der Besprechung ausschließen.

Was endlich die politischen Zeitschriften betrifft, so können sich die Stettiner mit der Mitleidenschaft der Hamburger trösten. Unsere Herren Redacteure besagter Blätter wissen mit uns umzuspringen! Bald bezeichnen

sie die Schule des Einen als eine „ausgezeichnete,“ bald setzen sie eine ganz „neue Idee“ eines Schulvorstehers auseinander; dann wieder erzählen sie, wenn Jemand einen berühmten Lehrer angestellt hat, tragen die Nachricht unangenehmer Disciplinarfälle in's Publicum, und entsetzen sich über die Munterkeit der Jugend auf dem Spielplatze, wenn sie zufällig in der Nähe dieses Spielplatzes wohnen. Sie sind in Preußen gegen uns noch gut daran. Aber was hilfts! Lassen Sie uns immer gemüthlich bleiben, gleichviel, ob wir schreiben, oder ob über uns geschrieben wird.

IX.

Ueber Strafen.

1.

„Strafe muß sein“, sagt das Sprüchwort. — In der Schule werden wir vom Lehrer, im Leben durch die Folgen vielfacher Thorheiten unsererseits und zuweilen auch durch unsern Herrgott bestraft. Letzterer scheint übrigens ein milder Zuchtmeister zu sein; denn „wenn Jeder das bekäme, was er verdiente, so wäre kein Mensch vor Hieben sicher!“ So meint wenigstens die Volksweisheit. — Ich hoffe aber, daß bei dieser Procedur der Gerechtigkeit wenigstens der Eine mehr bekommen würde als der Andere.

Wenn ein Deutscher über irgend welche Sache redet, so verlangt man von ihm zunächst die Darlegung des Begriffs dieser Sache; auch wir gedenken uns diesem Usus sogleich zu fügen, beabsichtigen aber nicht hinabzusteigen in das dunkle Gebiet der Metaphysik, sondern wollen die Aufgabe leichter nehmen. Man hat ja als „Schulmeister“ Jahre lang selbst Strafen ver-

hängt und ausgetheilt, sollte also billigerweise von dem einfach reden können, was einen Theil der täglichen Thätigkeit ausmacht. Jedoch ist's mit dem Redenkönnen eine eigene Sache. Der Eine redet und thut; der Andere redet und thut nicht; ein Dritter redet nicht und thut desto mehr, und ein Vierter beschäftigt sich eben so ungern mit dem Reden wie mit dem Thun. Der Vierte taugt nichts, und der Zweite, welcher nach Saphir an der „Sprechruhr" leidet, ist nicht viel besser; dagegen ist No. 3 zu loben und ihm zu wünschen, daß er sich zur Stufe des Ersten emporschwingen möge. — Zwar ist nicht Alles, was wir thun, auch nicht immer das Vernünftige und Zweckmäßige, Folge unserer Einsicht und Ueberlegung; talentvolle und geniale Menschen verrichten auf dem Gebiete ihrer Thätigkeit Vieles instinctiv, dem innern Gefühle und Tacte gemäß; ob aber auch die gute That Folge einer Einsicht, oder ob sie Resultat der Unmittelbarkeit unsers innern Lebens sein mag: immerhin ist sie der Ausdruck eines Geistigen, das sich vorher oder nachher dem innern Auge der Prüfenden und Beobachtenden enthüllt. Wir können also klar werden über das, was wir täglich ausüben, und wir sollen es, damit die Summe unserer Thaten von jenen Summanden befreit werde, die das Prädicat „gut" nicht verdienen, sintemal sie keine Verkörperung vernünftiger Gedanken, sondern unzulässiger Gefühle, Wallungen und Leidenschaften sind.

Wegen dieser nothwendigen Subtraction, die wir als sittliche Menschen unser Lebelang zu vollziehen haben, wird auch das obige Thema hier noch einmal in

Anregung gebracht; denn sündigen wir in unsern erziehlichen Werkstätten allesammt vielfach, so kommt ein nicht geringer Theil dieser Sünden auf Rechnung unserer Straffähigkeit oder Strafunfähigkeit. Und solche Strafsünden zerfallen nach dem Katechismus gleichfalls in Begehungs- und in Unterlassungssünden. Unsere nervöse Zeit kränkelt mehr an den Letzteren, als an den Ersteren; in früherer Zeit, als es noch ohne Widerrede hieß: „Beuge ihm den Rücken, dieweil er noch jung ist!" mag das anders gewesen sein.

Strafe ist Aufhebung des Wohlgefühls, welche absichtlich von einer überlegenen Macht über uns verhängt wird, oder als Consequenz unserer verkehrten Handlungsweise erscheint; sie ist also eine Negation. Sollte man indeß mit einem pessimistischen Philosophen das Wohlsein als etwas Negatives, als eine Abwesenheit alles Schmerzens und Leidens, Schmerz und Leiden also als das eigentlich Positive betrachten, so ist auch sie allerdings eine Position im vollsten Sinne des Wortes. Aber, ob so oder so: jedenfalls ist sie Quelle irgend welchen Leidens. Da wir uns nun, trotz Carl Vogt, Moleschott und Büchner, nicht entbrechen können, den Menschen in Leib und Seele einzutheilen, so zerfallen uns auch die durch Strafe erregten Leiden in körperliche und seelische, obgleich wir wohl wissen, daß erstere Art in der Regel auch die letztere erregt, und auch seelische Leiden nicht selten körperliche in ihrem Gefolge haben. Demnach unterscheiden wir Strafen, welche körperliche Leiden erzeugen, von denen, welche die Seele in disharmonische Schwingung brin-

gen. Seelisch leidet der Mensch durch Schande und durch Entziehung der Freiheit. Darnach giebt es also körperliche Strafen, Ehrenstrafen und Freiheitsstrafen.

Durch diese Eintheilung wird Manches, was unserer Meinung nach fälschlich als Strafe erscheint, von vornherein ausgeschieden. Dahin gehört Alles, was zwar der Strafe ähnlich sieht, aber nicht als Resultat voller Ueberlegung und einer vernünftigen Absichtlichkeit erscheint. Dergleichen kann man noch immer erleben, obgleich wir hoffentlich über die Zeit hinaus sind, in welcher es der Tradition nach manchem Lehrer dann und wann gefiel, zur Beförderung seiner Verdauung einen Jungen durchzubläuen, und das noch dazu unter Gesangbegleitung von Seiten des verdauenden und darum strafenden Herrn. Dergleichen Absichtlichkeit ist wohl kaum mehr in den Bereich unserer Betrachtung zu ziehen. Erblicken wir aber auch solche Verdauungskünstler nicht mehr in den Schulräumen, so gewahren wir um desto mehr launenhafte, weil hypochondrische Lehrer, auch solche, welche an einem entschiedenen Mangel der nöthigen Selbstbeherrschung laboriren. Die Launenhaften untergraben sehr bald eine gute Disciplin, wenn sie nebenbei schwach sind, und richten entsetzlichen Schaden in erziehlicher Hinsicht an, wenn sie trotz dieser Schwäche energische Willenskraft und Herrschertalent besitzen; sie sind eine Plage der Direction einer Anstalt, und dies auch dann noch, wenn ein einiges und concentrirtes tüchtiges Lehrercollegium sehr wohl im Stande ist, den schädlichen Einfluß dieses oder jenes schwachen Hauses zu paralysiren und ihm

selbst die unverdiente Autorität bis auf einen gewissen Punkt zu erhalten. Es gehören an und für sich weder die körperlich, noch die Gemüthsschwachen in die erziehlichen Räume hinein. Dieser Satz klingt schroff und unbarmherzig; denn wir wissen als vielgeplagte und vielfach überbürdete Creaturen allesammt, wo uns in dieser Beziehung der Schuh drückt, wie schwer es ist, uns stets gesund und frisch und bei guter Laune zu erhalten, und wenn wir uns auch ganz ernstlich bestreben, Immanuel Kant und Feuchtersleben zu folgen, so haben wir dennoch Ursache, den Passus einer Bach'schen Motette mit Inbrunst zu singen, der also beginnt:

Das Ziel ist nah, die Kraft ist klein.

Nichtsdestoweniger müssen wir daran, an die Riesenarbeit nämlich, körperliches und geistiges Ebenmaß dauernd zu erringen. Es ist eine bekannte Thatsache, daß Kinder sich durch den Ausdruck des äußern oder innern Leidens ihrer Lehrer im Ganzen sehr wenig rühren und bestimmen lassen, weil sie mit dem Leiden noch unbekannt sind, also in ihrer Seele als Bedingung der Mitleidserregung ein anschaulicher Hintergrund fehlt. Darum appellirt der Kranke und Schwache in der Regel vergebens an das Mitleid der Jugend; dem Knaben vor Allem imponirt nur die Manneskraft und sittliche Energie, jene Potenzen, welche er ahnungsvoll verehrt, weil er sich einst zu ihnen emporschwingen soll. — Also noch einmal: wir müssen an die Riesenarbeit und dürfen die Kraft unsers Willens auch in dieser Beziehung nicht zu gering anschlagen, sollen und

müssen im Gegentheil zu der Ueberzeugung gelangen, welche der alte Blücher auf seinem Sterbebette aussprach:

„Was der Mensch will und immer will, das gelingt ihm endlich."

Nicht minder schlimm als die so eben verurtheilte Krankhaftigkeit und Launenhaftigkeit ist die Principlosigkeit und Absichtslosigkeit beim Strafen. Schwache und unerzogene Menschen werden als Lehrer nicht selten durch ein mehr oder minder klares Gefühl oder Bewußtsein ihrer Schwäche zum Mißtrauen und zur Rache angetrieben; sie wittern Chikane und Beleidigungen, wo solche oft nicht im Entferntesten zu finden sind, und Empfindlichkeit und Tollköpfigkeit verleiten sie häufig zu Maßregeln, welche sie nachher, in ruhigerer Stunde, bitter bereuen. Solche Herren gehören erst recht nicht in die erziehliche Werkstatt hinein. Einen Grad der Erzogenheit, welcher dergleichen Extravaganzen unmöglich macht, soll man billigerweise bei Jedem voraussetzen, welcher das erziehliche Gebiet als Ausübender betritt. Den wirklichen Erzieher kann kein Zögling beleidigen; er kann ihn höchstens betrüben und seine sittliche Entrüstung hervorrufen; wer noch beleidigt wird, ist selbst noch ein Kind, ein blinder Blindenleiter. Was ich selber nicht weiß, das kann der Schüler nicht von mir lernen, und er soll es auch nicht. Das sei den lieben Collegen gesagt, denen man während der Stunde das Buch nicht aus der Hand bringen kann.*) Und wenn man selbst noch nicht in

*) Den Herren Directoren rathen wir, überall die Katheder abzuschaffen; es versteckt sich zu gut dahinter.

gewissem Sinn erzogen ist, so kann und soll man auch nicht erziehen. Das mögen sich die Beleidigten, Rachedurstigen und Wuthschnaubigen merken.

Merkwürdig ist's, daß gerade die Eltern, welche den eben gerügten Fehler am Lehrer sehr bitter und schnell zu tadeln pflegen, gerade an diesem Fehler am häufigsten leiden. Fragt man so einen cholerischen Vater, nachdem man ihm die Schlingelei eines kecken Burschen recht lebhaft geschildert hat, was er dieser Keckheit gegenüber thun würde, so hört man nicht selten den naturwüchsigen Ausruf: „ich würde den Bengel todtschlagen!" Erkundigt man sich weiter, was er von dem Lehrer in solchem Falle verlangen würde, so heißt's mit dem Junker in der bekannten Gellert'schen Fabel:

„Ja, Bauer, das ist ganz was anders!"

Und es ist auch ganz etwas anders. — Mancher kann ein Gemälde beurtheilen, der nicht malen kann; da steckt's. — Wir aber sollen Künstler sein und malen können.

Am Schlusse dieser ersten Arbeit müssen wir noch hervorheben, daß nach unserer Anschauung die sogenannten Strafarbeiten bei der Eintheilung der Strafen keine Stelle finden können. Seitdem der Cherub vor das Paradies mit dem bloßen hauenden Schwert gestellt ist, sind wir halt zur Arbeit verurtheilt! — Verurtheilt? Du lieber Gott, wer's ohne Arbeit aushalten könnte! Täuscht sich ja bekanntlich der Millionair, der mit Schätzen beladen über den Ocean zu uns zurückkehrt, aus jenem jenseitigen Lande seiner An-

strengungen und Mühen, um im dolce far niente und consequenter Ruhe und Belustigung die Früchte seiner Saat zu ernten. Lebensüberdruß und tödtende Langeweile und wie die andern herzdurchbohrenden Gefühle alle heißen mögen: diese Dämonen sind sein Loos, wenn er nicht arbeitet! — Tüchtiges Schaffen ist die Quelle unserer Zufriedenheit und unseres Glückes:

Tages Arbeit, Abends Gäste, 2c.

Wir erziehen also vernünftigerweise zur Arbeitsamkeit, und suchen die Arbeitskraft und Arbeitslust auf alle Weise zu entfalten; auch die Arbeitslust muß entwickelt werden. Wir sind allerdings nicht der Meinung, welche ein College einst in unserm „Bildungsverein" verfocht, daß nämlich der Mensch „von Hause aus ein faules Thier" sei. Der Thätigkeitstrieb ist dem Menschen angeboren und verlangt in dem gesunden Kinde oft in recht stürmischer Weise Befriedigung; also thätig sein kann der Mensch von Hause aus, aber nicht arbeiten, d. h. thätig sein mit Rücksicht auf einen gewissen Zweck, der entweder ihm selbst oder zunächst und zuvörderst seinem Erzieher aufgegangen ist. Zwecklos in diesem Sinne will das gesunde Kind thätig sein, d. h. es will spielen; aber arbeiten muß es erst lernen, und die Liebe zur Arbeit quillt eben auch aus der Uebung derselben. Wie soll es aber lieben lernen, wodurch es gestraft wird? Ein Lehrer, der Strafarbeiten ertheilt, kommt mir vor, wie Einer, der im Punkte der Erziehung zur Arbeitsamkeit mit der einen Hand einreißt, was er mit der andern aufbaut. Und wer wollte gern solche Thorheit begehen!

2.

Im I. Abschnitt gedachten wir derjenigen Strafen, welche eigentlich keine Strafen, sondern für Schüler und Lehrer ein Unglück sind. Ein Glück kann übrigens nach unserer Definition die Strafe nie und nirgends sein: es sei denn, daß man eine erziehlich richtige, momentane Aufhebung des Wohlgefühls in Bezug auf den Schüler, und mit Rücksicht auf die wohlthätigen Folgen, mit diesem Namen beehren will. Allerdings ist vielen Naturen das Zuviel gesünder als das Zuwenig, und mancher tüchtige Mann bedauert bei dem Rückblick auf das bedeutende Maß seiner „Jugendeselei" jeden Schlag, der seinen Rücken zufälliger Weise nicht traf; allein die Capacitäten sind gleichfalls verschieden in Hinsicht des Leidens. Dem Lehrer und Erzieher, welcher nicht gerade die Virtuosität unseres Verdauungskünstlers im I. Abschn. erlangt hat, wird übrigens jedwede Strafe, die er ertheilen muß, mehr oder weniger als eine Art Unglück erscheinen. Es ist das jenes Unglück, welches manchem Manne außerhalb der erziehlichen Räume Bedenken in Hinsicht eines Berufes einflößt, also daß er drei Kreuze schlägt, wenn man ihn auf's Gewissen fragt, ob er wohl Lehrer sein möchte. Aber solcher Mann kennt gewöhnlich auch nur unsere Collegen aus der guten alten Zeit; wir Kinder des 19ten Jahrhunderts sind doch wohl in mancher Hinsicht schon etwas gescheidter als die des 18ten; wir beten: „Bewahr uns Gott vor Strafen!" und denken hoffentlich immer darüber nach, wie wir

das Maß unseres Schulmeisterunglücks möglichst reduciren können. In der guten alten Zeit des Ochsenziemers, des Erbsenknieens rc. sann man bekanntlich nach über die Vervielfältigung der Strafmittel und die Verschärfung ihrer Wirksamkeit, wie die Kriegskünstler des 19ten Jahrhunderts über die Verbesserung der Büchsen und Kanonen; aber wir zerbrechen uns doch vermuthlich allesammt ganz ernstlich den Kopf über die Möglichkeit einer äußersten Verminderung unseres Handwerks, wie die Strafthätigkeit nicht ganz mit Recht genannt worden ist. Und der liebe Gott wolle solche Bestrebung allerorten mit seinem Segen krönen und uns strafen lehren im Sinne Logau's, nach welchem die Strafe sein soll „wie Salat, der mehr Oel als Essig hat". Also die Strafen müssen auf ein möglichst geringes Maß reducirt und unsere Leber muß möglichst wenig afficirt werden. Das ist nun allerdings bedeutend leichter gesagt als gethan, wie sich's ja anerkanntermaßen immer leichter raisonnirt als handelt. Aber das Raisonniren ist doch auch zu Zeiten gut, und Mancher ist schon halbweges gebessert, wenn ihm über irgend einen Gegenstand die Augen völlig aufgegangen sind. Manche freilich wissen das Richtige, und thun nichtsdestoweniger das Gegentheil. „Vorüber, ihr Schafe, vorüber!" Wodurch aber reduciren wir die Zahl der Strafen?

Wir züchtigen als Lehrer — und von den Lehrern soll hier zunächst die Rede sein — wenn wir sittliche Schäden und Vergehungen bemerken. Und da doch eingetheilt werden muß, so möchten wir diese

Züchtigungen die rein erziehlichen nennen. Wir verfügen ferner Strafen zur Aufrechthaltung oder Wiederherstellung einer guten Disciplin, und endlich zur Bekämpfung des Leichtsinns, der Zerfahrenheit und der Trägheit. — Wenn ein Kind von Anfang an richtig geleitet wird, so werden wir mit der ersten Art wenig zu schaffen haben; aber — wenn! Wer auch nur wenige Jahre als Lehrer im Schulstaub gelebt, dem wird aufgegangen sein, daß die Zahl der engelhaften, harmlosen, gut geleiteten Naturen unter unsern Schülern nicht gerade übertrieben groß ist. Dem Einen steckt's hier, dem Andern dort. Der weltberühmte Apfelbiß der Eva trägt jedoch wohl kaum die Schuld dieser Erscheinung. Wie Alles in der Welt unvollkommen ist, so auch die erziehliche Geschicklichkeit der Menschen; ja, hier muß es um so mehr hapern, als die Erziehung eine unermeßlich schwere Thätigkeit ist, — so schwer, wie die Verschiedenheit der Naturen groß und die Schablone bei dieser Beschäftigung unmöglich ist, — so schwer, wie die Ersteigung jener sittlichen Höhe fällt, auf der man angekommen sein muß, um erfolgreich zu wirken. Werfen wir also nicht sofort einen Stein auf eine Mutter, die uns in ihrem Liebling nichts weniger als einen Engel zuführt. Aber das steht fest: Vieles kommt nicht auf unsere Kappe, was wir auszubüßen haben, und da wir die Quelle mancher sittlichen Disharmonie nicht zu verstopfen im Stande sind, da wir oft gute Früchte erstreben müssen, nicht weil, sondern obgleich einige Zöglinge ein Elternhaus haben, so werden wir nicht selten ver

urtheilt, mehr zu strafen und dadurch zu leiden, als uns recht und lieb ist. Waschen wir in diesem Falle unsere Hände in Unschuld und thun, was sich thun läßt! Es läßt sich auch dann noch in der Schule viel erreichen und gut machen, wenn man mit dergleichen Hindernissen kämpft. Den Satz kann Schreiber dieses Niemandem beweisen; er gehört nur zu seinen Erfahrungssätzen. Zu diesen Erfahrungssätzen gehört auch der andere, daß man nämlich dem ganzen Heer sittlicher Gebrechen den Boden unter den Füßen wegzieht, wenn man es versteht, bei dem Einzelnen und der Classe den bösen Geist der Lügenhaftigkeit und Unredlichkeit auszutreiben und dem Geist der Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit eine wohnliche Stätte zu bereiten. Ueber diesen speciellen Punkt darf in dieser Arbeit billigerweise nicht geredet werden; denn er würde zu einer eigenen Betrachtung verleiten, welche die dieses Mal gesteckten Grenzen überschreiten müßte; auch ist ja in neuerer Zeit in wer weiß wie vielen kleineren und größeren Lehrervereinen darüber geredet worden, wie man die Lügenhaftigkeit der Schüler ausrotten könne und auszurotten habe. Vielleicht ist es auch uns gegeben, baldmöglichst einschlagende Erfahrungen zu veröffentlichen.

Wenn es wahr ist, daß die Beschränkung der rein erziehlichen Strafen nicht ganz in unserer Hand liegt, so ist es nicht minder wahr, daß wir in nicht disciplinarischer Hinsicht wie in Betreff der Flüchtigkeit, Zerfahrenheit und Trägheit um desto mehr auszurichten vermögen. Die Haupthebel bleiben hier unsere erzieh-

liche Kraft und Lehrtüchtigkeit. Unsere erziehliche Kraft ist bekanntlich abhängig von dem Höhengrade unserer eigenen Erziehung, von unserer Lust und Begabung zu unserm Beruf, wie von der Schule, die wir als Lehrerbeflissene durchgemacht haben.

No. 1, nämlich ein bedeutender Höhengrad eigener Erziehung, ist in allen Fällen nothwendig. No. 2, eine reiche Begabung, ist wünschenswerth, aber in hohem Grade nicht gar häufig anzutreffen, und die Jugendwelt wäre in erziehlicher Hinsicht verrathen und verkauft, wenn sich nicht manches, was das Talent nicht hergeben will, durch Schule ersetzen ließe. Es fällt übrigens nie und nirgends ein Meister vom Himmel, am wenigsten auf unserm Gebiete; wir bleiben auf diesem Gebiete unser Lebenlang Schüler, und wenn uns das Gefühl der Schülerschaft verloren geht, so sind wir gerichtet. Jungen Lehrern, welche mit einem festen, reinen Willen ausgestattet sind — und nur solche sollten Erzieher werden — müssen zähe Consequenz und Beharrlichkeit lernen, und vor Allem muß ihnen das innere und äußere Auge geöffnet werden. Innerlich müssen sie sehen, d. h. die Aeußerungen der Kindesnatur richtig erkennen und würdigen lernen; äußerlich müssen sie sehen, d. h. es muß ihnen in der Classe nicht die geringste Kleinigkeit entgehen; denn wer Kleinigkeiten gleich zu rügen versteht, dem kommen — ich möchte sagen — die Großigkeiten nicht. Wer nicht sehen lernt, wird nie ein guter Classenführer werden. — Und richtig urtheilen müssen die jungen Lehrer lernen; das Kleine muß ihnen klein, das Große groß

erscheinen. Vor allem soll jeder Strafende Maß halten lernen. Mancher straft für Kleinigkeiten gleich so, daß er den armen Deliquenten für größere Vergehungen consequenter Weise mindestens aufhängen müßte. Vor allen Dingen aber muß jeder Classenlehrer lehren lernen, d. h. sich üben, den Unterricht interessant und geistbildend zu machen. Das Langweiligste auf der Welt ist die Langweiligkeit, namentlich wenn letztere von einem Lehrer heraufbeschworen wird; denn die Jungen ertragen, wie die Franzosen, alles leichter als Langeweile. Am unerträglichsten ist diese Langeweile, wenn sie durch die mangelhafte Präparation eines Lehrers erzeugt wird. Schreiber dieses erinnert sich, daß er einem solchen gewissenlosen Lehrer gegenüber an der Spitze einer Flegelei stand, die dem Lehrer theuer zu stehen kam. Da es jetzt zum Bereuen zu spät ist, so freut er sich wenigstens über die Erfahrung, welche er bei dieser Gelegenheit machte. Aber wundern sollte sich in der That Niemand, wenn er von der Jugend für unerhörte Gewissenlosigkeit abgestraft wird.

Also einer schlechten Disciplin und der Zerfahrenheit in den Stunden können wir begegnen und dadurch Strafen unnöthig machen. — Ich selbst bin von der Wahrheit folgender Formel völlig überzeugt:

> Die Leistungen eines Lehrers sind seiner Charakterkraft und Lehrertüchtigkeit direct — dem von ihm in Anspruch genommenen Strafmaße aber umgekehrt proportional.

3.

Aus unserer zweiten Ueberlegung folgt, daß jede vernünftige, d. i. principmäßige, consequente Schulführung dem Lehrer als Unterrichtenden so wenig Strafen wie möglich gestatten, und daß jeder tüchtige Lehrer darnach trachten sollte,

ohne Weh und ohne Ach,
ohne Hieb und ohne Schmach

gute Erfolge in Hinsicht des Wissens und Könnens seiner Schüler zu erzielen. Die Schulführung muß sich in der Person des Dirigenten nicht erweichen lassen, wenn junge, unerfahrene Bäumlein in der Baumschule des Lehrercollegiums vom rauhen Nord oder milden Süd vorerst ein wenig hin- und hergeworfen werden und sich folgerichtig nach einer Stütze sehnen; Executivgewalt soll keinem Anfänger die Beine zusammenbinden wollen, bis er laufen kann, sondern ihn hübsch laufen lassen, wenn er auch einmal straucheln und fallen sollte. Sie soll sich auch nicht rühren lassen, wenn sie in der Mitte des Lehrercollegiums einige betagtere Knaben älterer Schule gegen die verteufelten neuen Einrichtungen Sturm laufen sieht, weil man als Lehrer unmöglich Ergiebiges leisten könne, wenn man nicht den Schlüssel zu dem Zeughause eindringlicher Strafmittel von oben erhalte. Unsere pädagogische Zeit neigt trotz des italienischen Krieges so sehr zum Frieden, daß es besser ist, wenn der Dirigent diesen Schlüssel nicht herausgiebt, dem Schreckensregiment ein- für allemal keinen Vorschub leistet, sondern jeden auf

sich selbst anweist und hinweist, und von jedem verlangt, daß er durch sein Sein und Lehren alle Geister und Herzen erobern und an dem Höhengrade seiner Erfolge seine eigene Tüchtigkeit messen lernt. Aber so eine kleine Buchführung mit dem berühmten und bekannten plus und minus darf sich doch wohl auch der Lehrer gestatten? Er könnte es vielleicht in seiner Eigenschaft als Lehrer, so meinen wir, aber nicht in seiner Eigenschaft als Erzieher.

Ist aber diese unsere Meinung eine richtige, was unschwer zu beweisen sein dürfte, so sollte auch diese „Krücke schwacher Lehrer" weggeworfen werden; denn jede wahrhaft zeitgemäße Schule will keine bloße „Lehranstalt", sondern eine Erziehungs- oder Bildungsschule sein, und sie verbannt folgerichtig alle Mittel und Mittelchen, welche zwar dem Wissenserwerbe dienen und die Uebung unterstützen, also dem Können Vorschub leisten, aber dem seelischen Leben des Kindes zum Nachtheil gereichen.

So hoch der Himmel über der Erde ist, so sehr überragt der Werth des Seins den des Wissens und Könnens. Schön ist's, wenn der Zögling in einer Bildungsanstalt etwas Tüchtiges l e r n t; aber schöner ist's, wenn er etwas Gediegenes w i r d. „Und was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele!" — Nun schaden aber unsere b e r ü h m t e n, in meinen Augen freilich b e r ü c h t i g t e n, plus und minus der jungen Seele. Es giebt zwar im Schulleben Augenblicke, in welchem auch dem Schüler eine Frage frei-

steht an das Schicksal; aber ist es erlaubt, wenn er sich bei jeder Arbeit begierig erkundigt, was ihm für seine gute That wird? Heißt das einen Menschen tugendhaft machen, wenn man ihm von früh an die Gelegenheit nimmt, tugendhaft zu sein? Denn Diejenigen, welche mit Rücksicht auf einen Gewinn Gutes wirken, „haben ihren Lohn dahin", und ein wirkliches Tugendstück liefert der Schüler nur dann, wenn er aus freiem Trieb wie aus Interesse für die Sache aufmerksam ist und Gutes leistet, und wenn selbst die Anerkennung von Seiten seines verehrten Lehrers der jungen Seele nicht das Bestimmende und Erstrebte, sondern nur ein angenehmes Agio ist, das ihn zu verstärkten Kraftanstrengungen ermuntert; denn die Anerkennung spornt auch den Tugendhaften an, obgleich sie sein Thun und Lassen nicht schlechthin bestimmt. Darum ist eine geschickte und mäßige Appellation an den Ehrtrieb auf dem Gebiete der Erziehung immerhin erlaubt, während ein Anspannen der ohnehin mehr als zu stark wirkenden Triebfeder des Egoismus verderblich wird. In den Augen des Schülers entspricht nach meiner Beobachtung und Erfahrung die plus-Summe jenem geträumten Schatz der Heiligen im Himmel, jenem Ueberfluß an guten Werken, von dem man bedürftigen Sterblichen je nach Umständen ein Stück zukommen lassen kann. Und jeder plus-Jäger ist sein eigener Tetzel. Solch ein kleiner Tetzel hatte sich einst in meinen Augen gröblich vergangen; ich kreidete ihm entrüstet eine bedeutende minus-Summe an. Hans wußte sich jedoch zu helfen; er liefert meinem Collegen

eine fleißige Kartenskizze zum andern Tage, und erhält glücklich durch einige Anstrengung und eine geschickte Darstellung seiner Verdienste eine plus-Summe, welche die störende minus-Summe von meiner Hand bedeutend überragt. Der kleine Tetzel weidete sich augenscheinlich an der Ueberraschung seines Classenlehrers. Und dieser Herr „lobte den ungerechten Haushalter, daß er klüglich gethan habe". In der That, wer in solchem Gebahren und in solcher Praxis keine sittliche Gefahr erblickt, dem ist nicht zu helfen. Mein pädagogisches Gefühl hat sich von jeher dagegen gesträubt; ich habe beim Unterricht stets die Krücken entfernt, und tüchtige Collegen haben dasselbe gethan, sich wohl dabei befunden und mehr dabei geleistet, als die Lahmen, welche nicht gehen lernen wollen. Aber es kommt die Zeit und ist schon jetzt, in welcher auch in den erziehlichen Räumen die Blinden sehen und die Lahmen gehen lernen müssen, damit den geistig Armen und Unmündigen das Evangelium der sittlichen Freiheit auf die richtige Weise gepredigt werden könne.

Ein tüchtiger Lehrer und Erzieher würde also in den Schulräumen wenig zu strafen haben, wenn „die häuslichen Arbeiten" nicht wären. Arbeitet das Kind im Hause, so ist nicht allein der unmittelbare Einfluß des Lehrers aufgehoben, sondern es treten in der Regel noch mancherlei Hindernisse ein, welche vom Kinde schwer zu beseitigen sind. In den Familien unserer Stadt z. B. fehlt den Kindern nur zu häufig der durchaus nöthige unbedingte Gehorsam. So gewiß diese traurige Thatsache vorhanden ist, so wenig wird der

ruhige, vorurtheilsfreie Beobachter geneigt sein, auf jede Mutter ohne Weiteres einen Stein zu werfen, die mitten in einer ansehnlichen Gesellschaft heranreifender Knaben in deren Schlingeljahren vergebens nach einer ergiebigen Autorität ringt. Zugegeben auch, daß hier und da ein zu äußerlicher Sinn jedes tiefere erziehliche Streben beeinträchtigt, daß oft wenig Einsicht und Geschick in Hinsicht der erziehlichen Function vorhanden sind — immerhin liegt die Hauptursache des Uebels in den socialen Verhältnissen und in der Natur des Weibes. Der Mann ist den lieben langen Tag im Geschäft und beschäftigt sich mit „Geldmachen"; matt und müde erscheint er spät Abends in seiner Familie. Die Frau kann seine Unterstützung wenig oder gar nicht in Anspruch nehmen: am Tage nicht, weil Papa dann nicht vorhanden ist, Abends nicht, weil Papa sich in den wenigen Stunden der Muße doch unmöglich ärgern darf, und weil die Frau fühlt, daß Strafen, welche der That nicht auf dem Fuße folgen und von Jemand ertheilt werden, der nicht Augenzeuge war, sehr zweifelhaften Werth haben. Die Frau ist also ganz auf sich selbst angewiesen und soll bei der Erziehung auch den Mann ersetzen. Das aber ist im Durchschnitt eine rein unmögliche Aufgabe, so unmöglich, wie die Verschiedenheit des männlichen Geistes vom weiblichen groß ist. Ueberall, wo Liebe und Freundlichkeit, Sanftmuth und Milde ausreichen, da ist das Weib an seiner Stelle; aber wo die schwüle Luft nur durch ein Gewitter gereinigt werden kann, wo Consequenz und unerbittliche Strenge erforderlich sind, da

muß der Mann eintreten. Folglich darf er auch auf dem Gebiete der Erziehung nirgends fehlen, und wo er fehlt, da lassen sich gewisse Uebelstände nicht vermeiden, und es wird sich in den meisten Fällen ein Mangel an dem nöthigen Respect geltend machen. Somit ist also ein armer Windbeutel von einem Knaben in Hinsicht seiner häuslichen Arbeiten schlimm daran. Die unmittelbare Einwirkung der Autorität des Lehrers fehlt, die des Vaters ist in keiner Weise vorhanden, die der Mutter in der Regel äußerst schwach; im Uebrigen ist das Sommerwetter herrlich; Hans steht vor der Thür und ladet zum „Treiben" ein, und es exercirt die Bürgergarde; die Trommeln rasseln; die Gewehre krachen; auch bläst der Wind lustig in die Segel der Alsterböte. In der Ferne ertönt es am späten Abend: Christian, hast du deine Arbeiten? Nein! antwortet er. Ich auch nicht! ruft sichtlich getröstet Hans.

Steht aber die Sache so, handelt es sich da nicht, was häusliche Arbeiten betrifft, um „Sein oder Nichtsein", will sagen: wäre es nicht besser, zu gewissen Zeiten diese Plage der Jugend und der Alten ganz aufzuheben? Wir könnten das schwerlich für jede Altersstufe und in irgend welcher Zeit. Eine Schule kann diese Repetitionen, Präparationen und Uebungen auf den meisten Stufen nicht gänzlich entbehren; denn die Anforderungen an ihre Leistungsfähigkeit sind groß und steigern sich immer mehr, obgleich die Ueberwältigungs- und Assimilationskraft eines jungen Menschen sich nicht gerade immer nach Lust und Belieben aus-

dehnen läßt, wie ein Harlequin aus Gummi elasticum. Und das oft recht lederne Gerede über die Concentration des Unterrichts, welches als Heilmittel vorgeschlagen wird, hat bisher noch zu nichts Ersprießlichem geführt. Es ging der Concentration wie den meisten Reformationsvorschlägen, die im Laufe der großen zehnjährigen Retirade auftauchten: sie trugen entweder das Zeichen des Krebses und waren nicht durch des Gedankens Bläſſe, sondern durch des Gedankens Armuth angekränkelt, oder enthielten unpraktische Phantasiegebilde. Also die Idee der Concentration rettete uns nicht; die großen Anforderungen sind geblieben, und darum werden auch die häuslichen Arbeiten bleiben müssen. Eine heilsame Beschränkung derselben thut übrigens in allen Fällen noth. In meiner Schule arbeiten die Elementarklassen täglich eine Stunde, die Mittelklassen 1½ Sunde und die Realklassen höchstens 2 Stunden im Hause.

Aber auch abgesehen von dem Bedürfniß einer Ergänzung des Unterrichts durch die häuslichen Arbeiten, läßt sich viel für dieselben sagen; sie bilden jetzt fast das einzige Verbindungsmittel zwischen Haus und Schule. — Wollte man die Eltern aufsuchen und ihnen gewissermaßen das pädagogische Heil in die Häuser tragen, so müßte man immer auf der Straße liegen, könnte weder ordentlich präpariren noch in seiner Mußezeit etwas Gescheidtes lernen und dadurch für die Schüler wirken, welchen erbärmlichen Zustand ein gebildeter und strebsamer Mensch schwerlich lange ertragen kann. Ladet man aber die Eltern zu dem Be-

such der Schule ein, welche allen Gebildeten und sich für Erziehung wirklich Interessirenden geöffnet ist, so kommen sie nicht. Und auf den großen Schaustellungen, den öffentlichen Prüfungen, gegen die sich so außerordentlich Beachtenswerthes einwenden läßt, erhalten sie entweder ein sehr mangelhaftes oder ein verkehrtes Bild des Schullebens. Und dennoch bilden sich die Besseren unter den Eltern ein Urtheil über die Schule. Sie fragen, ob das Kind auch mit Lust die Schule besuche, und sie prüfen die häuslichen Arbeiten. Es ist nicht zu leugnen, daß man auf diese Weise Manches erfahren und ein treffendes Urtheil gewinnen kann. Wehe also der Schule, welche es nicht erreicht, daß in den Händen der Schüler saubere und tüchtige häusliche Arbeiten vorhanden sind!

Endlich wissen wir Alle, daß die sittliche Uebung, welche das häusliche Thun nothwendig bedingt, nicht gering anzuschlagen ist. Die freie Pflichterfüllung, welche sich weder durch gutes Wetter, noch durch Unlust oder sonstige Hindernisse hemmen läßt, muß auf diese Weise angebahnt und erworben werden. Alles Gute will aber geübt sein und kommt dem Menschen nicht über Nacht. Ja, ohne Kampf, selbst ohne mannichfaches Straucheln, Fallen und Wiederaufraffen wird keine Tugend erworben.

So liegt die Sache, und darum müssen wir um jeden Preis den häuslichen Fleiß zu erregen und zu beleben suchen. Wir müssen das, ohne auf die berühmte Nachhülfe anzutragen; denn die ist eine Frucht, welche vielen Familien zu hoch hängt, verdirbt auch

unter zehn Fällen neunmal mehr, als sie gut macht, und hat nur unter ganz besonderen Umständen und nur dann einen Sinn, wenn sie von einem wahrhaft gediegenen Lehrer und Erzieher — nicht von Primanern, Secundanern, Tertianern oder sonstigen Jünglingen gegeben wird.

Zuvörderst und zuoberst ist wiederum eine tüchtige Wirksamkeit in der Stunde Bedingung der Erzielung guter häuslicher Leistungen. Geschickter und interessanter Unterricht, praktische Begrenzung und Verarbeitung der gestellten Aufgabe, sorgfältige Kenntniß und Verarbeitung der Kraft des Kindes, gewissenhafte Beachtung und gerechte Beurtheilung der erfolgten Leistung — wer kennt sie nicht, die wohlbekannte Schaar, welche man in den Kampf gegen die Dämonen des Leichtsinnes, der Faulheit rc. zu führen hat! Nicht minder in erster Linie steht des Lehrers eigene Festigkeit und Autorität. Sie wirkt bis in das Haus hinein. Das Bild des Mannes, den es fürchtet und liebt, steht hinter dem Arbeitstische des Knaben und wirkt „unsichtbar sichtbar" neben ihm. — „Warum arbeiten die Kinder bei dir schlecht?" fragt man den schwachen Lehrer. „Ich bin im Hause nicht zugegen," wird er sogleich antworten, obgleich er wohl weiß, daß sein tüchtigerer College auch nicht im Hause zugegen ist und dennoch von denselben Knaben durch gute Leistungen erfreut wird. Ist ein Mann, der sich so leicht zu helfen weiß, Ordinarius einer Klasse, so sieht es in dieser Klasse auch für seine Collegen schlimm aus. Ein wirklich tüchtiger Klassenlehrer hat hinge-

gen den Geist seiner Corporation in seiner Hand, und die Wirksamkeit solches Mannes erstreckt sich auf Alles, selbst auf die häuslichen Arbeiten; Allen ergeht es gut in jeder Beziehung, die in seiner Klasse Ausübende sind. Der richtige Geist in der Klasse und zuoberst in der Schule überwindet bis auf einen sehr hohen Punkt alle Schwierigkeiten und Hindernisse, kennt keine Entschuldigung, verläßt sich auf sich selbst und nicht auf das Elternhaus, weil er bei solchem Verlassen eben verlassen genug wäre.

Aber trotz alledem und alledem sind in Hinsicht der häuslichen Arbeiten Strafen nothwendig. Beim Unterricht wenden wir der Strafe den Rücken; hier aber gebrauchen wir sie. Nach meiner Meinung bleiben einer Schule also nur die im vorigen Artikel erwähnten rein erziehlichen Strafen und die für die häusliche Leistung; alle andern sind möglichst auszumerzen und im Princip unberechtigt. Hier aber nähern wir uns dem in drei Arten eingetheilten Straf-Apparate, von dem nächstens die Rede sein soll.

4.

„Wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es," meinte ein alter Weiser, welcher vermuthlich eben so klug war, wie manche unserer jungen Weisen, die dem Erzieher unaufhörlich zurufen: „Alles mit Liebe!" Ja freilich, die Liebe, d. i. die Liebe zur Sache und zum Kinde, ist in der Erziehung überall erforderlich und nothwen-

dig; aber Mancher vergißt, daß die wahre Liebe auch ernstliche Strafen dictirt, und daß es mit jener Liebe, die auch über ausgemachte Schlechtigkeit zur Tagesordnung übergeht, die vertuscht, was streng gerügt und geahndet werden sollte, und sich niemals zu einer durchgreifenden disciplinarischen Maßregel zu erheben vermag, gar traurig aussieht. — Mit dieser schwächlichen und kränklichen Liebelei geräth mancher sonst ehrenhafte Papa auf den Sand und weiß sein Schifflein nicht wieder flott machen. Da ruft er denn um Hülfe, und der Lehrer soll überall der rettende Lootse sein. „Mein P. ist ein herzensguter, prächtiger Junge," so sagte ein Vater wörtlich zu mir, „aber er mag einmal durchaus nicht gehorchen, weder seiner Mutter noch mir; er zeigt sich im Kreise seiner Geschwister neidisch und zänkisch, freut sich sogar, wenn er ihnen etwas versetzen kann, ist sehr eingebildet, mag nur nach seinem Kopf handeln und mault wirklich in unerträglicher Weise, wenn ihm die geringste Kleinigkeit abgeschlagen wird." Ich rieth dem Mann, sich für einen Schilling einen Rohrstock zu verschreiben und diese Medicin bei wiederholten Anfällen ohne Bedenken anzuwenden. Er aber bekannte, daß er in seiner erziehlichen Werkstatt „Alles mit Liebe" grundsätzlich betreibe und weder geneigt noch im Stande sei, von seinem bisherigen bewährten Verfahren abzuweichen. Allerdings, dachte ich bei mir, bewährt ist dein Verfahren; denn einen anerkannten „Strolch" hast du schon erzogen und die „Fortsetzung folgt." Allein „man kann nicht Trauben lesen von den Dornen und

Feigen von den Disteln;" deshalb rieth ich dem Manne, mir täglich Bericht zu erstatten über das Betragen seines Knaben und mir das Weitere zu überlassen.

Solche Berichte hat Schreiber dieses in ziemlicher Anzahl täglich zu lesen, und wenn ihn seine Beobachtung nicht gänzlich täuscht, so ist seine dadurch hervorgerufene Bemühung doch dann und wann von ersprießlichen Folgen gewesen, und dieses vor allem dann, wenn die Liebeserzieher wenigstens den Muth hatten, die Wahrheit zu schreiben, worauf man auch nicht immer rechnen kann. Wenigstens ist Verfasser dieses in dem in Rede stehenden Falle schon oft als einziger „Rettungsanker" gepriesen worden. Es ist in der That erstaunlich, wie groß oft die Respectlosigkeit der heranwachsenden Jugend im Hause ist. Einst wurde ich Erzieher in solcher Familie. Ein Nestling, der jüngere zweier Brüder, tyrannisirte, wie ich sofort beim Eintritt sah, sämmtliche Erwachsene. Mir wurde aufgegeben, „Alles mit Liebe" abzumachen; nichtsdestoweniger richtete ich einen meiner ersten Gänge nach dem Laden eines Stockverkäufers und verbarg meinen neuerworbenen Gehülfen sorgfältig in meinem Kleiderschranke. Indessen wollte ich es wirklich zunächst mit der Liebe versuchen. Ich raffte alle mir zu Gebot stehende Consequenz zusammen und suchte auf Spaziergängen wie im Zimmer das Herz des Knaben zu gewinnen. Das gelang mir in der That; auch blieb der Respect vor meiner Person nicht aus; aber die alte Frechheit im Hause wollte nicht sterben und die ewigen Klagen seitens der Mißhandelten raubten mir

die Gemüthlichkeit; oft sah ich unwillkürlich nach meinem Kleiderschrank. Die Fehler des Jungen machten sich anfänglich auch in meiner Gegenwart bemerkbar, z. B. am Tische; endlich aber verschwanden ihre Aeußerungen in meiner Nähe, entfalteten sich aber um desto blühender, wenn eine ernste und gründliche Revision des Hauses den Buben überzeugte, daß ich nicht daheim sei. So saß ich einst am Sonntag Morgen im Gotteshause. Eine unbestimmte Ahnung trieb mich mitten aus der Predigt in meine Behausung zurück. Auf dem Hausflur schon hörte ich einen Höllenlärm. Mein Pflegling raste gegen die Dienstboten auf die unerhörteste Weise, hatte nach allen Seiten wüthend ausgelangt und endlich auch seine Mutter nicht verschont. Ich ergriff ihn beim Kragen, bemächtigte mich meines stummen Gehülfen, verschloß die Thür meines Arbeitszimmers und bläute den Jungen unbarmherzig durch. Vergebens lamentirte die Mutter draußen und rasselte an dem Thürschloß; vergebens erscholl der tiefe Baß des mitleidigen Vaters. N. N. bekam das Maß der ihm zugedachten Hiebe ungeschmälert, und alles Maulen der Alten hinderte mich nicht, die Procedur nach bestem Ermessen in gleicher Weise zu wiederholen. Das Firmament des Hauses klärte sich nach und nach wieder; mein Gehülfe bekam weniger und immer weniger Arbeit und wurde endlich ganz in den Ruhestand versetzt. N. N. ist aber heute ein tüchtiger Mensch.

Aus dem Vorherigen folgt, daß ich die körperlichen Strafen nicht unbedingt verwerfen kann. Eine

entgegengesetzte Meinung trifft man am meisten bei nervösen und willensschwachen Leuten an; sodann bei den Franzosen und endlich auch bei tüchtigen Menschen, welche zum Panier der Humanität schwören und in ihrer Theorie von Voraussetzungen ausgehen, die ich nicht zu theilen vermag. Die Ersten wollen durch ihre Redensarten gewöhnlich nur ihre Jämmerlichkeit bemänteln. Die Franzosen aber entwickeln planmäßig den Ehrgeiz, und durch ihr Trommelgerassel, durch ihre Orden und von hohen Beamten selbsteigen applicirten Küsse bei den öffentlichen Schaustellungen erzeugen sie jene Sucht nach gloire, welche alle guten und schlechten Triebe des Herzens überwuchert und die grande nation fähig macht, für einen Frieden von Villafranca 50,000 Menschen und 500 Millionen Francs ohne Murren zu opfern. — So lange der tieferschauende philosophische Deutsche sein Wesen nicht gänzlich verleugnet, wird er schwerlich Lust verspüren, den Menschen auf diese Weise zuzurichten. Die Leute der obenerwähnten dritten Art haben wesentlich richtige politische Ideen im Auge; sie wollen keine Prügeleien der Soldaten und anderer Menschen, die nicht gerade mehr in den Kinderschuhen stehen und darum die Berechtigung der Hiebe nie und nirgends anerkennen. Aber sie vergessen meiner Meinung nach, daß das unerzogene Kind kein erwachsener Mensch — die Schule kein Staat ist. Die Schule bildet die Vermittlung zwischen Haus und Staat. Im Staate herrscht das Gesetz und das Recht, die strenge Consequenz der Vernunft und unerbittliche Strenge; in der gesunden Fami-

sie dominiren Liebe und Sitte, die oft unbewußte Consequenz des Herzens, ein liebendes Nachgeben und unerschöpfliches Erbarmen. In der Schule hebt sich aus den Uranfängen des Hauses allmählich der Rechtszustand heraus; der Schüler schreitet fort von dem unbeugsamen „Du sollst" zum sittlich freien „Ich will!" und der Wille seines Erziehers, der für ihn zuerst das allein Bestimmende ist, macht der Einsicht in die Vernünftigkeit seiner Forderungen und dadurch dem freien Entschlusse Platz. Wer als wirklicher, denkender Erzieher für ein erziehliches Ganze einen detaillirten Gesetzcodex zur allgemeinen und durchgreifenden Richtschnur entwerfen wollte, würde sehr bald das Alberne solches Verfahrens einsehen müssen. Wir haben in der Schule Gesetze und haben auch keine; denn jeden Augenblick macht uns die Rücksicht auf die Individualität des Zöglings einen Strich durch die Rechnung, und oft reicht sogar alle Einsicht und Ueberlegung nicht aus, sondern nur der Tact, d. h. die Sprache des für die erziehliche Sache begeisterten und von Liebe für die Kindesnatur erfüllten Herzens.

Die Rücksicht auf die Individualität ist es auch, die mich zwingt, für die Aufrechthaltung der körperlichen Strafen eine Lanze einzulegen. Diesterweg sagt irgendwo ungefähr Folgendes: „Wehe der Schule, in welcher der Stock regieren muß; aber wehe auch derjenigen, in welcher er nie und nirgends die ultima ratio sein darf!" In einer vernünftig eingerichteten und gut geleiteten Schule wird die ungeheure Majorität der Schüler niemals einen Schlag erhalten; aber

will der Dirigent seine Schuldigkeit vollständig thun, so wird er nicht umhin können, das Universalmittel der alten Schule als letzten Versuch, gleichsam als Moschus in bösartigen Krankheitsformen, ausnahmsweise zu verabreichen. Da aber die Diagnose der Krankheit oft eine äußerst schwierige ist, ebenso viel Genie als Erfahrung voraussetzt, und die Anwendung der Gifte, die das Leben in Frage stellen, nur von sehr geschickter Hand erfolgen sollte, so ist es billig, daß auch die körperliche Strafe ausschließlich dem anheimfällt, der doch billigerweise der Erfahrenste und Geschickteste sein sollte, nämlich dem Director. In diesem Fall ist weder der vielbeliebte Custos zu gebrauchen, noch auch jedes beliebige Mitglied des Lehrercollegiums, so ehrenwerth und wirksam dieses Mitglied auch sonst sein mag. „Eines schickt sich nicht für Alle.“ Wenn aber armen Kindern gegenüber der Stock von vorn herein sogar jungen Anfängern im Lehrfache in die Hand gedrückt wird, so wissen wir keine Worte, um solches Verfahren gebührend zu bezeichnen.

Wir beehren also den Herrn Director mit einem Geschenk, für das er sich schwerlich bedanken wird. Ist das Strafen überhaupt schon eine Art Unglück, so ist diese Art des Regirens gewiß ein Leiden. Der Schmerz, welchen jeder humane, fühlende Erzieher bei der in Rede stehenden Procedur selbst empfindet, mag Vielen eine Abneigung gegen dieselbe einflößen. Und wo Neigung und Abneigung in der Seele dictiren, da redet der Mund nicht selten ganz köstlich. Allein was

hilft's? Im Interesse eines großen Berufes muß man nicht blos köstlich reden, sondern auch dulden und leiden können. Man darf die Rohheit nicht aufkommen lassen, welche manchen Individuen so eigen und für das erziehliche Ganze oft so gefährlich ist, weil ein räudiges Schaf oft die ganze Heerde ansteckt und ein faules Ei zuweilen den ganzen Kuchen verdirbt. Einige wissen sich freilich zu helfen; wenn Ruf und Säckel es erlauben, so jagen sie dergleichen Bursche, welchen nichts imponirt als die rohe Gewalt, zum Hause hinaus. Das ist freilich das Allereinfachste; nur schade, daß ein solches unglückliches Individuum doch irgend wo und von irgend wem erzogen werden muß, wenn es nicht untergehen soll, was unfehlbar geschehen müßte, wenn jeder die Bequemlichkeit über Alles stellen und einschneidend Unangenehmes nur umgehen wollte! Und ist es denn weniger verdienstlich, zu retten, als zu leiten? Als ich meine Schule errichtete, wurde ich mit exilirten, zum Theil sehr bedenklichen Jungen reichlich bedacht. Des lieben Brotes und der Leerheit der Bänke halber — auf welche Potenzen die Alten allerdings speculirten — unterzog ich mich den größten Anstrengungen und Unannehmlichkeiten, und mußte häufig nicht nur alle mir zu Gebot stehende geistige, sondern auch alle physische Gewalt aufbieten. Es galt ja, das Ganze nicht im Keim ankränkeln zu lassen, sondern ihm von vornherein eine gesunde Richtung zu geben. Das scheint gelungen zu sein; meine „großen Flegel" sind nette Leute geworden; die Dankbarkeit der Eltern hat mir

recht viel Gutes eingetragen; die Schule ist gewissermaßen aus glücklichen Curen entstanden, und ich bin nach dieser Erfahrung bei schlimmen Individuen mit dem Fortschicken durchaus nicht sogleich bereit.

Aber nicht blos in dem Falle der Rohheit und Frechheit, sondern auch in dem hartnäckigen Lügens oder Stehlens glaube ich durch körperliche Züchtigung häufig gute Erfolge erzielt zu haben. Wenn ich dergleichen Individualitäten gegenüber mich schon matt und müde gepredigt und ermahnt hatte, so griff ich im stillen Kämmerlein — öffentliche Züchtigung ist wegen nothwendiger Schonung des Ehrgefühls nach meinem Gefühl und meiner Ueberzeugung nie erlaubt — zum Stock, dann allerdings sehr derbe, und suchte durch Erregung der Furcht meinen Ermahnungen und Vorstellungen zu Hülfe zu kommen. Die erzielten Resultate sprechen bis jetzt für mein Verfahren.

Aber auch meine Vernunft giebt mir Recht. Nach meiner schon wiederholt ausgesprochenen Ueberzeugung (s. den Aufsatz „D i e s t e r w e g und K e t t e l e r II.") ist die Liebe zum Guten Frucht der Uebung desselben, und diese Uebung muß um jeden Preis erzielt werden. Die Mittel zu diesem Zweck sind persönliche Liebe und Auctorität, Ermahnungen und überzeugende Vorstellungen, mystischer Einfluß eines tief sittlichen Herzens auf ein unentwickeltes Gemüth, und — wenn Alles nicht ausreicht — die durch Strafe erregte Furcht, worin der eigentliche Zweck derselben zu suchen ist. „Die völlige Liebe" — zum Guten nämlich — treibt dann dereinst die Furcht aus. Alle

Strafen und Mittelchen stumpfen aber sehr leicht ab, die letzte Strafe am wenigsten leicht. Es ist zwar richtig, daß auch die körperliche Züchtigung da durchaus nichts mehr fruchtet, wo das „Prügelsystem" herrscht; aber wo das Kind im dunkeln Kämmerlein von dem gezüchtigt wird, den es hochschätzt, von dem es so viel Beweise seiner Liebe, Güte und Nachsicht erhalten hat, von dem es weiß, wie sehr er bei seinem Leiden selber leidet und wie schwer es ihm geworden, zu solchem Mittel zu greifen: da ist an ein Abstumpfen nicht so leicht zu denken und der physische Schmerz entzündet einen innern, nachhaltig wirkenden. Diese Erfahrung glaube ich wenigstens ganz entschieden gemacht zu haben.

Drittens scheint es mir, daß die ultima ratio auch bei consequenter Faulheit, wenn solche nicht Resultat des Leichtsinnes und der Flüchtigkeit ist, sondern wenn böser Wille dahinter steckt, sehr wohl mit Erfolg angewandt werden kann.

Fragt man zum Schluß noch, ob die in Rede stehende Strafart nicht durch gute Erziehung und eine vernünftige, consequente Leitung von vornherein unnöthig gemacht werden könne, so bin ich geneigt, mit Ja zu antworten. Es ist dieses Strafen eine Art „Nachbeugen," welches durch rechtzeitiges Vorbeugen hätte vermieden werden können, nur nicht vom Lehrer, weil der die Kinder in der Regel erst dann bekommt, wenn das Versehen schon gemacht ist, weil er ferner nicht alle Thorheiten aufzuheben vermag, denen das Kind außerhalb der Schule unterworfen ist. — Bös-

artige Zustände, welche ein so einschneidendes Mittel erheischen, gleichen den bösen Krankheiten, die durch eine vernünftige Lebensweise unmöglich gemacht werden. Wahrscheinlich würde auch der Arzt wenig Mittel, am wenigsten Gifte, zu verschreiben haben, wenn man sich von ihm nicht blos in kranken, sondern vielmehr in gesunden Tagen rathen ließe. Aber an der Seele wird ebenso stark herumgepfuscht wie an dem Körper, und „wenn Holland in Noth ist," dann kommen Arzt und Erzieher und müssen sich mit dem begnügen, was sich erreichen läßt, und oft zu Mitteln greifen, nach denen sich ihr Arm nur mit Widerstreben ausstreckt. Endlich wiederhole ich, damit mich niemand mißverstehen möge, daß unter den seltenen Strafen einer guten Anstalt die körperliche Züchtigung die seltenste sein muß und daß der Dirigent wohl thut, wenn er, wie der Apotheker, den Giftkasten verschließt und den Schlüssel in keiner Weise herausgiebt!

5.

Eine vorlaute Bedientenseele prahlte bekanntlich einst, sie habe mit Friedrich dem Großen gesprochen. Später kam's heraus, daß der König den Lakaien nur mit einer Ohrfeige beglückt hatte. Uebrigens wird der Empfänger den Geber in der That völlig verstanden und also einiges Recht gehabt haben, jene Aeußerung zu wagen. Wir haben dieser stum-

men Sprache, die auch bei vielen Lehrern in hohem Ansehen steht, in voriger Arbeit nicht gedacht und fühlen uns versucht, hier Einiges nachzuholen.

Es ist nicht zu leugnen, daß eine Maulschelle zur rechten Zeit, bei vorlauten und frechen Menschen oft mehr wirkt, als eine ganze Rede, und oft von so wohlthätigen Folgen ist, wie der auf ein dürres Feld niederfallende warme Regen. Immerhin ist es gut, wenn großen und kleinen Menschen der Standpunkt stets völlig klar gemacht und die Frechheit entsprechend bedient wird, wenn sie die Fühlhörner ausstreckt. Auch wissen Viele, daß die häufigen Ermahnungen, Verweise und sonstigen Redensarten in der Regel mehr verderben als gut machen; ja, daß gerade hierdurch in vielen Häusern und Schulklassen der Respect geradezu untergraben wird. Aber weil der Kopf nach allen Naturkundigen ebenfalls zum menschlichen Körper gehört und die Ohren nicht die unwichtigste Parthie an demselben bilden, so gehört die in Rede stehende fühlbare Zeichensprache ohne Frage unter die körperlichen Strafen, und was von ihnen gilt, gilt auch von ihr. — Auch die Kopfnüsse bilden eine sehr bedenkliche Waffe, und auch hier heißt es: „Spiele nicht mit Schießgewehren.“ Eltern und Aerzte wollen in der Regel durchaus nichts von ihnen wissen, und die Letzteren, welchen Schule, Lehrer und Unterricht nur zu häufig ein willkommener Sündenbock ist, sind hier gewiß in einigem Recht. Wir wollen ihnen dies um so mehr lassen, als wir ohnehin häufig genug Veranlassung haben, uns gegen ihre Behauptungen, An=

ordnungen und Maßregeln zu erheben. Wenn man heutzutage diese Urtheile über den Einfluß geistiger Anspannung, diese Abhandlungen über „Rückenlehnen", diese „Einblicke in die Schulstuben" ꝛc. liest, so richten sich die Haare in die Höhe. Ist denn die Jugend bis etwa zum Jahre des Heils 1850 auf den Schulbänken abscheulich gemordet worden, ohne daß es Jemand bemerkte? Sind wir denn selbst als Producte älterer Zeit gänzlich matt und kraftlos und innerlich zu Grunde gerichtet? Man befühlt unwillkürlich das eigene Rückgrat; aber Gottlob! es ist weder steif noch krumm. Oder sitzen die Herren Schreiber vielleicht hinter dem grünen Tisch und speculiren auf zahlreichen Absatz, wie der Verfasser des „Der Mensch und sein Geschlecht" oder anderer geistreicher Producte? Oder wird das Geschlecht wirklich so nervenschwach und erbärmlich, daß von allen Seiten Sturm geläutet wird, damit es nicht gänzlich zu Grunde gehe? — Ich laufe durch die Schulräume und suche die Jammergestalten; ich finde meist nur pausbackige, derbe, vierschrötige Jungen. Ja, im Ernst, man kann wohl begreifen, daß man in jeder Hinsicht fortschreiten muß, also auch in Betreff der Körperpflege; aber den Schall der Lärmtrommel verstehe, wer es vermag. Meine Erfahrungen, welche ich in Hinsicht ärztlicher Urtheile über Schulverhältnisse und erziehliche Pflege gemacht habe, sind zum großen Theil nicht eben erbaulicher Art. Doch zurück zur Sache.

Der Lehrer hat nach unserer Meinung die Ohrfeigen abzustellen, einerseits aus Rücksicht gegen El-

tern und Aerzte, andererseits aber auch im eigenen Interesse. An nichts kann man sich leichter gewöhnen, als an die edle Manier des sofortigen Dreinschlagens, an jene Art der Behandlung eines Zöglings, die entschieden den Stempel der Rohheit an sich trägt. Wenn es schon die Aufgabe jedes Biedermannes ist, streng gegen sich zu sein, so hat dieses Exempel vor allen Dingen der Lehrer zu lösen; denn er soll und darf nie vergessen, daß er mehr wirkt durch das, was er ist, als durch sein Reden und Lehren, und daß der unmittelbare, geheimnißvolle Einfluß seiner Persönlichkeit jede andere Einwirkung überwiegt. Darum immer hübsch fein und sittig, meine Herren Collegen, in Wort und That!

„Aber," höre ich einwenden, „verändern nicht Umstände die Sache, und gehört nicht auch dann und wann auf einen groben Klotz ein grober Keil?" Sollen wir der Frechheit gegenüber unsere Ohnmacht erklären, unsere eigene Autorität untergraben und bei dem allmächtigen Herrn Dirigenten um Hülfe schreien?" Ja, ihr habt Recht, Umstände verändern die Sache. Wenn der Dirigent, der nur mächtig durch euch ist, es nicht verstanden hat, durch den einigen Geist des Lehrercollegiums, durch rücksichtslose Consequenz und anhaltende Energie den Geist der Frechheit ein- für allemal auszutreiben; wenn es ihm nicht gelungen ist, eine Disciplin zu begründen, die weder den Sclavensinn noch die Zügellosigkeit aufkommen läßt; wenn unter den Lehrern nicht die Parole: „Alle für Einen und Einer für Alle!" gilt: dann ist es natürlich

wenn der kräftige Mann denkt: „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!" Allein diese ethische Grundlage setze ich bei meiner Forderung als die conditio sine qua non voraus. Ich sehe im Geist einen Director, der nicht nach Launen und subjectiven Einfällen, sondern nach Grundsätzen regiert, denen jeder vernünftige und strebsame Lehrer huldigt, ein Collegium, das in eine Kerbe haut und in dem jedes Mitglied den Zug des Ganzen vollständig zu verstehen und darzulegen weiß, eine Corporation, in welcher der Geist der Wahrhaftigkeit und der Liebe, des gegenseitigen Wohlwollens und Vertrauens weht, das dem Schüler als eine sittliche Macht erscheint, gegen die er nach allen Seiten hin vollständig machtlos ist. Da operirt nicht heimtückisch der Unterste gegen den Obersten und der Oberste rücksichtslos gegen den Untersten; da ist kein Unterschied der Person und keine Rangordnung; jeder dient dem Ganzen, indem er diesem Ganzen seine winzige Person unterordnet, und dieses gemeinschaftliche Streben begründet eine dauernde Freundschaft, die des Andern Fehler zu tragen weiß und die egoistische, eitle, kleinliche Gesinnung, wie die charakterlose Schwäche und gewissenlose Flüchtigkeit bis in die entferntesten Schlupfwinkel verfolgt. Nur solcher Corporation ist es möglich, den richtigen Geist in einem Schulganzen zu erzeugen und aufrecht zu erhalten und eine imponirende Impertinenz von Seiten eines Grünschnabels nie und nirgends aufkommen zu lassen. Sollte sie aber dennoch als große Seltenheit einmal auftauchen und als Ausnahme von der Regel auftreten, so wird

ein gescheidter, rücksichtsvoller Dirigent natürlich auch denken: „Umstände verändern die Sache!“ und für seinen Collegen einzutreten wissen.

Im Uebrigen aber muß er unbedingt verlangen, daß jeder sich von dem Dreinschlagen schlechterdings entwöhne, und namentlich wird er den entschieden tadeln müssen, der sich Hartköpfen gegenüber mit Ohrfeigen hilft, wenn ihm die Geduld reißt. Ein Versuch, den verlornen nürnberger Trichter auf solche Weise ersetzen zu wollen, ist ein vergeblicher; man schlägt niemals weder „einen grauen Kopf“ noch einen Dummkopf zum Doctor, und Diejenigen alten Stils, welche meinen, man könne Gedächtniß und Verstand durch Prügel aufrütteln, sind schlechte Psychologen.

Hiermit schließen wir den Sermon über die körperlichen Strafen, indem wir natürlich voraussetzen, daß im Jahre 1859 andere Species dieser Leidensquelle, welche im vorigen Jahrhundert an der Tagesordnung waren, nicht mehr in Betracht zu ziehen sind. Zur richtigen Würdigung sei es gesagt, daß ich bei dieser ganzen Darlegung nur die Knabenerziehung im Auge gehabt habe. Auf die Behandlung des heranwachsenden schönen Geschlechts verstehe ich mich nicht recht. Meine Collegen und Colleginnen in den Mädchenschulen werden also die beiden Kapitel über körperliche Strafen überschlagen müssen.

6.

Man spricht von einem sogenannten „bösen Blick," der Menschen und Thiere in seinen Kreis bannen und ihnen allerlei Leids zufügen soll. Ich selbst habe jemand gekannt, der durch bloßes Ansehen die bösartigsten Hunde zur Verzweiflung bringen konnte. Jedenfalls giebt es einen guten, wohlthuenden, erhebenden, tröstenden Blick, und das Auge eines bedeutenden und dabei edlen, wohlwollenden und humanen Menschen übt wunderbare Gewalt. Ich habe herkulische Gestalten unter Lehrern gekannt, welche sich von den kleinsten Jungen auf der Nase spielen ließen, aber auch zarte Gestalten, vor denen alle Welt Respect hatte und die mit den größten Schlingeln herrlich umzuspringen wußten. Angebornes Herrschertalent ist für den Lehrer ein gar großes Geschenk, und wenn ihn die Natur nicht mit der geringsten Dosis dieser Kraft begabt hat, so ist er schlimm daran und wird trotz alles guten Strebens nie etwas Besonderes leisten. Wer aber diese Gnadengabe in irgend welchem Maße empfangen, der kann sie aus- und weiterbilden und es dahin bringen, daß seine bloße Gegenwart überall genügt, Gutes hervorzuziehen und Böses niederzuhalten. Seine vornehmlichste, ja fast einzige Waffe ist das Auge. Diesem Auge entgeht in der Klasse nichts, auch nicht die geringste Kleinigkeit. Dieses Auge zeigt innere Wärme und Begeisterung — und der Schüler wird warm und begeistert; es sprüht Muth — und der Zögling bekommt Courage; es straft — und der

Böse zittert. Es ist etwas durchaus Mystisches und Unerklärbares in derartigen Seelenäußerungen und ihrem Einfluß auf große und kleine Menschen. So viel steht indeß fest, daß dieser Einfluß von Werth und Würdigkeit des innern Lebens durchaus bestimmt wird. Wenn ein eiserner Wille sich mit Herzensgüte und Seelenadel paart und eine gewisse Jugendlichkeit und Heiterkeit die Kindesnatur magnetisch anzieht, so sind meiner Meinung nach die Grundbedingungen zum tüchtigen Schulregenten vorhanden; alles Andere muß durch Uebung erworben werden. Und wer sich üben will, der übe hübsch zunächst das Auge, und vergesse nicht, daß bei kleinen Verstößen der warnende und strafende Blick die erste Strafe sein muß, und daß andere Erinnerungen erst dann folgen dürfen, wenn dieser geistige Strahl nicht gezündet hat. Er zündet aber gewöhnlich bei tüchtigen Lehrern und wirkt in der Regel mehr, als die bestdirigirte Maulschelle des Schwächlings. Ich bin geneigt zu sagen: Wer durch seinen Blick nichts vermag, in dessen Hand wird jedes andere Strafmittel zur stumpfen Waffe, mit welcher nichts auszurichten ist. Reicht indeß in einzelnen Fällen der Blick nicht aus, so tritt der Tadel ein; er muß kurz, bündig und einschneidend sein, wenn er wirken soll. Lange Brühen und Redensarten machen stumpf und häufige Tadeleien gleichgültig; außerdem rauben die letztern während der Unterrichtsstunde unnütz Zeit. Wer hat nicht schon schwache Häuser gesehen und bejammert, die vor lauter Redensarten in der Klasse immer und ewig von der Sache

abgelenkt wurden! Immer die alte Geschichte: je kleiner die Kraft, um desto größer der Mund; je geringer die That, um desto salbungsvoller das Geschwätz. — Tüchtige Lehrer reden überall wenig und lassen die Schüler um desto mehr reden. Es giebt Einige, die mit einem kurzen, leisen Wort den allergrößten Eindruck hervorbringen; Andere schelten, daß das Haus schallt, aber in ihrem Zorn liegt ein Element der Milde und Barmherzigkeit, wie in dem Pelotonfeuer des Bürgermilitairs, weshalb sich die liebe leichtsinnige Jugend nicht sonderlich dadurch alteriren läßt.

Verfehlt der Tadel seine Wirkung, so darf der Störenfried aus den Reihen gerufen und nöthigenfalls aus dem Zimmer entfernt werden. Denn er stört ja den Lehrer und die kleine Gesammtheit; es ist also in der Ordnung, daß er, Letzterer zu Liebe, momentan unschädlich gemacht wird. Nur muß natürlich eine öftere Wiederholung, hier wie überall, vermieden werden; denn das faule Subject dürfte sich am Ende hinter der Thür gar leicht wohl fühlen und seinem Schutzpatron danken, daß es ihm zuweilen vergönnt wird, seinen Träumereien nachzuleben, und daß er der Bedenklichkeit ernstlichen Denkens einstweilen überhoben ist. Gut ist's, wenn der Dirigent auf seinen Revisionsgängen solche Eckensteher gleich auf eine willensstärkende Weise zu grüßen versteht. Natürlich muß auch dafür gesorgt werden, daß der Bub da draußen nicht etwa angenehme Gesellschaft durch seines Gleichen bekommt und daß ihm vom Unterrichte zu seinem Schaden, wie auch zum Nachtheil des Lehrenden, nicht

gar zu viel entgeht. Es muß auch wiederholt erwähnt werden, daß hier nur von seltenen Ausnahmen die Rede ist, die allerdings vorkommen können, aber bei tüchtigen Lehrern und in einer wohldisciplinirten Schule selten vorkommen.

Eine weitere Verstärkung der Strafe bildet das sogenannte schlechte Zeugniß. Zuvörderst ist über Lob und Tadel überhaupt ein Wort zu sagen. Der Eine meint, man soll nicht zu viel, oder gar nicht loben, der Andere warnt vor dem Tadeln. Ich denke, man soll vor dem Schüler reden, wie es einem ums Herz ist: lebendig loben, wenn man erfreut wird, unbarmherzig tadeln, was zu tadeln ist. Mit der Aufrichtigkeit und Natürlichkeit kommt man auch in der Schule immer am weitesten. Was aber das schlechte Zeugniß betrifft, so soll es meiner Meinung nach nicht für Unaufmerksamkeit und als Stütze des Unterrichtes ertheilt werden. Der Unterricht muß sich durch jene Factoren selbst stützen, deren wir in den vorigen Abschnitten erwähnten; sonst taugt er nicht. Und jedem, der ein tüchtiger Lehrer werden will, ist es dringend anzurathen, „alle Krücken wegzuwerfen," wie weiter oben gesagt wurde. Die Lehrer geben sich in der Regel selbst ein Zeugniß, wenn sie die Unaufmerksamkeit eines Schülers bescheinigen. Wann tadeln wir am meisten, meine Herren Collegen? Wenn wir am wenigsten aufgelegt, wohl und frisch sind. Dann suchen wir den Grund der Zerfahrenheit in der Classe, während er in uns selbst zu suchen ist; dann vergessen wir, daß die Classe ein Instrument ist, dem nur eine angenehme

Melodie entlockt werden kann, wenn der Geist treibt und eine richtige innere Stimmung leitet. Ich kann mir nicht helfen: es erscheint mir vollständig albern, wenn man den Eltern durch Zeugnisse die Unaufmerksamkeit ihres Kindes klagt; es ist mir immer, als müßte ein verständiger Vater erwiedern: „Herr, was geht's mich an, daß Sie die Aufmerksamkeit meines Kindes nicht erregen konnten; gehen Sie in sich und bessern Sie sich."

Will man indeß über das allgemein sittliche Verhalten des Kindes den Eltern Bericht erstatten und dem Dirigenten dadurch eine Uebersicht über das Ganze gewähren, so ist dagegen nichts zu sagen; solche Maßregel kann in den Fällen von den ersprießlichsten Folgen sein, wo Haus und Schule im Stande und geneigt sind, Hand in Hand zu gehen und sich gegenseitig über die ganze Führung des Kindes genau zu unterrichten.

Aus den in 3. angeführten Gründen bedürfen wir aber der lobenden und tadelnden Zeugnisse in Betreff der häuslichen Leistung. Hier, wo es auf freie Pflichterfüllung ankommt, heißt es: „Ehre, dem Ehre gebührt." Hier ist es in der Ordnung, daß der Fleißige und Gewissenhafte gelobt, der Faule getadelt wird. Ersterer soll den Ehrenplatz in der Classe einnehmen und Letzterer gebührend nach unten placirt werden. Nicht der Klügste und Witzigste soll obenan sitzen, sondern der Strebsamste und Fleißigste — Darum muß in jeder Schule eine Form gefunden werden, durch welche in diesem Sinne die Rangordnung bestimmt

werden kann. Dadurch muß jenem ad oculos demonstrirt werden, daß Talent nichts hilft ohne Mühe und Fleiß, und diesem, daß man durch Anstrengung Vieles ersetzen kann, was die Natur versagt hat. Allen aber muß dadurch gezeigt werden, daß der Gewissenhafte und Zuverlässige überall den Vorzug verdient. Die Rangordnung selbst und die dadurch erzeugte Rivalität entspricht bekannten Vorgängen im Leben. Hier sucht Einer dem Andern den Vorrang abzulaufen und A. den B. durch Arbeit und Ausdauer zu übertreffen. Das ist gut; nur muß es in der Schule wie im Leben mit Ehren und ohne Neid und Zank geschehen. Damit nun die Rivalität hinreichende Nahrung erhalte, darf eine bestimmte Rangordnung auf den Schulbänken immer nur für eine verhältnißmäßig kurze Zeit aufrecht erhalten werden, damit der Gekrönte nicht Zeit hat, auf seinen Lorbeeren auszuruhen, und dem Lässigen Gelegenheit gegeben wird, die Scharte baldmöglichst wieder auszuwetzen. Und der Lehrer hat sich bei der Ertheilung der Preise und Plätze der allergrößten Gerechtigkeit zu befleißigen. In der Schule stets gerecht zu sein, ist nicht so leicht; denn man hat die Leistungen eines Schülers nicht nur zu beurtheilen in ihrem Verhältniß zum Classenstandpunkte, sondern auch zu seiner eigenen, ihm verliehenen Kraft. Vergißt man diese zweite Rücksicht, so entmuthigt man und erzeugt Gleichgültigkeit in der Seele des Schülers; läßt man sie aber zu sehr walten, so erzeugt man den Schein der Ungerechtigkeit und erregt Mißtrauen. Das Gerechtigkeitsgefühl muß aber um jeden Preis genährt und ge-

schont werden, und wenn ein preußischer Schulrath verlangte, daß man auch den Schüler daran gewöhnen müsse, Ungerechtigkeiten zu ertragen, so wissen wir, woher ein solcher Wind weht. Es verräth einen bösen Geist im Ganzen, wenn das Geschwätz der Schüler über Ungerechtigkeit der Lehrer lebendig wird, und einen feinen Zug in der erziehlichen Werkstatt, wenn nur dann und wann ein noch nicht curirter Lotterbube dergleichen im Munde führt.

Daß die tadelnden und lobenden Zeugnisse für häusliche Leistungen dem Hause mitgetheilt werden, ist in der Ordnung und oft eine gute Hülfe und entsprechende Rechtfertigung. Suum cuique! Was das Haus verdorben und gut gemacht, das soll es erfahren und an seinen eigenen Früchten sich selber erkennen, wenn es anders dazu im Stande ist. Die Schule aber erstatte periodisch Bericht über ihre Anschauung des ganzen Menschen und über seinen Wissensstandpunkt. Sie bleibt bei diesem Geschäft kluger-, vernünftiger- und sittlicherweise streng der Wahrheit getreu und nennt das Kind beim rechten Namen. Die Furcht vor unangenehmen Conflicten, in welche man durch die nackte Wahrheit bei albernen und auf ihre Kinder eingebildeten Menschen sehr leicht gerathen kann, ist ihr gänzlich fremd; denn wer den Muth der Wahrhaftigkeit nicht hat, kann vielleicht kleine Lämmlein oder sonstige Hausthiere hüten, aber nicht Erzieher sein. Ehrlich währt am längsten.

Ich könnte nun mein Register der Ehrenstrafen noch beliebig durch die Betrachtung der Medaillen und

Faulbänke, der schwarzen und goldenen Bücher rc. rc. vermehren; aber die Lieblingsneigungen Einzelner, die gottlob keine allgemeine Verbreitung haben, führen ins Weite. — Wächst mir doch der Stoff schon zu sehr unter den Händen und muß ich doch die Geduld der Leser ohnehin noch einmal in Anspruch nehmen, weil noch von den Freiheitsstrafen die Rede sein sollte.

7.

Quacksalber curiren gewöhnlich durch Universalmittel. Der eine heilt alle Krankheiten durch selbstgebrauten Trank, der andere durch „Revalenta," rectius Bohnenmehl, der dritte durch Mückengift rc. Auch in den Schulen scheint man über ein Mittel gegen alle möglichen geistigen Schäden nachzudenken. Daß ich Keinem Unrecht thue: man denkt eigentlich nicht, sondern dictirt gedankenlos immer ein und dieselbe Strafe. Da ist einer ungehorsam — der Ungehorsame muß nachbleiben; ein Zweiter ist unaufmerksam — er muß nachbleiben; ein Dritter war faul — er muß natürlich auch nachbleiben. Geh nach der Schulzeit durch die Schulräume, und du findest in vielen einen ansehnlichen Bruchtheil des Ganzen mit dem Nachbleiben beschäftigt. Der Herr Inspector macht natürlich ein nicht gar freundliches Gesicht; denn er muß mit nachbleiben und sich mit den Rangen abquälen. Die Alten im Hause warten mit Ungeduld, denn die Suppe will kalt werden und die Gemüthlichkeit droht aufzuhören. Was für Leiden bereitet täglich das Nachbleiben! Als Lehrer an einer Schule hatte ich

einst in der Regel zwei Classen mit Nachbleibern zu inspiciren, und in jeder Classe waren etwa 30 bis 40 Schüler täglich vorhanden. Daß solche en gros Nachbleiberei weder etwas Gutes bedeutet noch wirkt, kann sich der halbwegs Verständige an fünf Fingern abzählen. Der Unfug deutet hin auf eine mangelnde oder wenigstens mangelhafte Organisation des Ganzen und wirkt, wie alle Universalmittel: hier einmal gut, dort gar nicht und am häufigsten verkehrt.

Bevor ich aber hier wieder auf Strafreduction antrage, sei des hervorragendsten Mittels zu diesem Zweck gedacht, und das ist eine gesunde Organisation eines größern erziehlichen Ganzen. Man organisirt aber nach dem Bilde irgend welcher organischen Gestalt. Auch hier kann „der Baum der Rector werden," wie Friedrich Fröbel zu sagen pflegte. Das Leben der Pflanze z. B. zeigt sich zunächst im Samen. Im Samen schon ist die ganze Pflanze idealiter enthalten, denn wie sollte sie sonst daraus hervorgehen, wenn die natürlichen Lebensbedingungen vorhanden sind. Das Wesen der Pflanze, das schon im Samen lag, legt sich auseinander als Stamm, Blatt und Blüthe, und nimmt endlich als Frucht die ursprüngliche Form wieder an. In jedem Organismus wirkt ein Ideales, das nach Gestaltung ringt und die Kräfte der Außenwelt eine Zeitlang zu seiner Entfaltung benutzt, bis diese an und für sich feindlichen Mächte das Uebergewicht der organischen Kraft nach und nach reduciren und endlich das Einzelleben wieder auflösen. So wirkt in einem erziehlichen Ganzen ein Grundgedanke, eine Idee,

die von Allen erkannt, die Alle begeistern muß und der sich Alle unterzuordnen haben, wenn das Ganze ersprießliche Früchte bringen soll. Und Alles, was geschieht, muß aus dieser Idee mit Nothwendigkeit folgen, wie Alles, was sich vor ihrem Richterstuhle nicht halten läßt, ausgemerzt werden muß. Sie treibt zum fortwährend unausgesetzten Weiterschreiten nach der positiven und negativen Seite hin, zu jenem unausgesetzten Ringen, in welchem nach Goethe der Mensch sein Lebelang Qual und Glück finden soll.

Ein Organismus besteht ferner aus Gliedern, er ist ein „Gliedganzes." Ein Glied aber zeigt Selbstständigkeit, Abgerundetheit und individuelles Leben und unterscheidet sich dadurch vom Stück; aber es ist nichts ohne den Zusammenhang mit dem Ganzen, weshalb es auch diese Abhängigkeit ganz entschieden zur Schau trägt. Es wird untauglich und stört den Organismus, wenn es sich auf Kosten desselben ausdehnt und spreizt, oder wenn es in Folge krankhafter Schwäche den Dienst versagt. — Wahrhafte Glieder eines erziehlichen Ganzen müssen die Lehrer sein, welche an demselben als ordentliche Lehrer arbeiten. Aus diesem Grunde muß jeder getrieben werden von der Kraft, die das Ganze treibt, d. h. von dessen Grundgedanken; aus diesem Grunde muß es Ordinarien geben, welche sich zu einer Classe vollständig so verhalten, wie der Director zum Ganzen; aus diesem Grunde muß jeder einen Einblick in das Ganze und in das Treiben seines Collegen gewinnen, und nicht bloß der Director, sondern jeder muß inspiciren, der es ehrlich meint und seine ganze

Kraft einsetzt; aus diesem Grunde darf endlich weder Arroganz und Eitelkeit aufkommen, noch traurige Schwäche und Unselbständigkeit sich breit machen. Das meinte ich oben mit dem Ausdruck: „Alle müssen in eine Kerbe hauen.“ Man verzeihe die Abschweifung; ich mußte sie machen, wenn ich verstanden sein wollte; denn gewisse Forderungen schweben in der Luft, wenn es nicht gelingt, darzulegen, welches Leben und welche Grundlage dabei vorausgesetzt wird.

Wenn es in einer Schule mehr darauf ankommt, Stoff einzutrichtern, als Menschen zu erziehen; wenn nur Fachlehrer und Stundengeber in ihr herrschen; wenn keine wirkliche Organisation durchgreifende Maßregeln und eine sorgfältige Pflege des Individuums ermöglicht: so sind die meisten meiner Vorschläge nicht auszuführen, und sie mögen sich in den Ohren dessen, der nur von solchem Leben einen Begriff hat, komisch genug ausnehmen. — Und nun zurück zur Sache.

Am wenigsten nützt meiner Meinung nach das Nachbleiben als Strafe für sittliche Vergehungen. Einige meinen freilich, man müsse dem Sünder durch Arrest Zeit geben, über seine Schlechtigkeit nachzudenken. Aber diesen Grund kann man schwer gelten lassen; denn wer wirklich ernstlich gefehlt, der weiß auch gewöhnlich sehr bald, daß und warum er gefehlt. Hat er es schon vor der That gewußt, so wiegt seine Schuld um desto schwerer; geht ihm nachher erst ein Licht auf, so mag er mit der bloßen Vorstellung und Warnung davon kommen. Im ersten Falle thut ein Drucker noth. Fehlt's dem Lehrenden als solchem an Hebelkraft, wenn

er dieser Nothwendigkeit Rechnung trägt, so findet er Hülfe bei dem Ordinarius der Classe, vorausgesetzt, daß selbiger durch die Organisation des Ganzen wie durch eigne Tüchtigkeit das ist, was er sein soll, nämlich in der That und Wahrheit Dirigent der Classe, der diese kleine Corporation männiglich zu führen und das Seelenleben des Einzelnen zu würdigen und zu pflegen versteht. In schwierigen Fällen tritt der Ordinarius des Ganzen, d. h. der Director, ein. Ist Letzterer wie er sein soll, so wird es für den armen Sünder schon eine bedeutende Strafe sein, vor dem zu erscheinen, welcher die Macht hat „zu binden und loszulassen." Taugt indessen diese Spitze nicht und fehlt auch da oben jenes Element, das bedeutenden Respect einflößt, so ist „Polen verloren" und an ein organisches Leben ist nicht zu denken. Der Director mag in diesem oder jenem Zweig des Wissens von seinen Collegen übertroffen werden — wer kann Alles wissen! — aber als Pädagog und Mensch soll er eigentlich allen voranleuchten. Und wenn es richtig zugeht, so stützt er mit sinniger Hand die Autorität seiner Collegen, und diese bemühen sich insgesammt, die Ehrfurcht vor dem, der die letzte Verantwortlichkeit trägt, zu nähren und zu erhöhen. Dirigent und Lehrer handeln so nur im eigenen wohlverstandenen Interesse. Darum sollte man meinen, es verstände sich das eben erwähnte Streben von selbst und jede Erinnerung sei in dieser Beziehung unnütz; dennoch ist es nicht überall so. Es giebt auch Directoren, welche hochnasig auf die Autorität ihrer Collegen einstürmen, und Lehrer, die

im Ganzen wie Katz' und Hund zusammenleben und nur in einem Punkt einig sind: in dem Streben, in den Augen der Schüler die Autorität des „Großmoguls," der das schwarze Buch (traurigen Andenkens!) führt, zu untergraben. Man muß in diesem Falle erstaunen über all' die Dummheit von beiden Seiten. „Gott ist groß; die Dummheit der Welt ist noch größer!" pflegte einer meiner Lehrer zu sagen. — Einigung und Einklang ist die Grundbedingung jedes vereinten Strebens. Wo nun wirklich Harmonie anzutreffen ist, da ist die Einwirkung des Dirigenten auf große Sünder und namentlich dann, wenn er zugleich ihr Religionslehrer ist, was allen äußerst wünschenswerth erscheint, die mit uns von gleichen Voraussetzungen ausgehen. Uebrigens hat der Vertreter des Ganzen ja auch alle möglichen Mittel in der Hand. Im äußersten Fall wird er denken: „Wer nicht hören will, muß fühlen!" (Vergleiche No. 4.)

Als rein erziehliche Strafe ist also das Nachbleiben in der Regel nicht anzuwenden. Wichtiger ist es als Mittel gegen Flüchtigkeit und Trägheit. Hat der Junge gespielt, während er arbeiten sollte, so soll er zunächst arbeiten in der Schule, während andere spielen. Aus diesem Grund auch schon darf die Freizeit in einer Schule nicht zu karg zugemessen sein. Bei uns gebietet übrigens schon die durch die Ortsumstände bestimmte Schulzeit den sogenannten höhern Schulen solches. Sechs Stunden soll und darf man nicht hintereinander unausgesetzt und angestrengt thätig sein, und — „eine halbe Stunde tüchtig ist besser als

zwei Stunden ohnmächtig und flüchtig." Wirkt die Entziehung der Spielzeit nicht mehr oder nicht recht, so verfällt der Flüchtikus der strengen Inspection des Ordinarius, der bei jedem seiner Striche aufpaßt. Auch diese Procedur kann noch anfänglich während der Spielzeit und muß im Wiederholungsfalle nach der Schulzeit vollzogen werden. Zeigt sich noch keine Besserung, so erhält der Dirigent den Faulpelz, der sich gleichfalls seine bestimmte Stufenfolge macht, und wenn's sein muß, im äußersten Falle „Moschus" anwendet. Auf diese Weise arbeitet man dem massenhaften Nachbleiben entgegen. Ich pflege das „Gradation der Strafen" und die vernünftige Berücksichtigung verschiedener Stufen „Oekonomie der Strafthätigkeit" zu nennen, und zu wachen, daß von Letzterer nicht nur geredet, sondern daß sie wirklich ausgeübt werde. Wenn diese Gradation fehlt und jeder dummer Weise zum letzten Mittel bei jeder Gelegenheit greift, so ist es kein Wunder, wenn sich allgemeine Abstumpfung, Gleichgültigkeit und Erfolglosigkeit zeigt und daß selbst der Ochsenziemer nichts mehr wirkt, sondern seine Schläge nur als unvermeidliche unangenehme Beigabe des Daseins hingenommen werden und der Bube Staunen erregt, welcher die Pönitenz ohne Klage und sonstige Schmerzensäußerung zu ertragen weiß.

Da die Freuden des eigentlichen Carcerlebens nur von Gymnasiasten und Studenten genossen und von Schülern andern Calibers nicht getheilt werden, so sind wir hier endlich am Schlusse angelangt. Wir haben nicht blos theoretisirt, sondern manches aus der

Schule geschwatzt. Es stand uns eine größere Schule mit einer Reihe von Kräften und keinem nicht unbedeutenden Maße materiellen Vermögens vor der Seele. Wo beide Potenzen fehlen, da „verändern wieder Umstände die Sache." Allein ich denke, es ist auch manches berührt worden, was alle meine Collegen und überhaupt Die angeht, welche mit der Erziehung beschäftigt sind. Jeder redet aus seinen Anschauungen heraus, und wenn das ehrlich und aufrichtig geschieht, so muß man wenigstens, meine ich, diese Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit anerkennen.

X.

Receptivität und Productivität.

Und man saß zu Gericht über uns und unsere unschuldigen Arbeiten. Und man richtete scharf und tadelte hart, daß wir auf dem Wege unserer „Methode" nicht blos Receptivität, sondern auch Productivität haben und letztere ohne Bedenken von unsern Schülern auf jeglicher Stufe verlangen wollen. Wie kann auf den Schulbänken, so hieß es, schon von Production die Rede sein? Darf doch der Bube beim Unterrichte kein anderes Ziel verfolgen, als das, was du, als Lehrer, schon kennst, und ist doch jene Productivität, welche von dieser „Scheinproductivität" allenfalls zu unterscheiden wäre, ein Etwas, das die Kräfte zu früh anregen und den ganzen Menschen schwächen und verderben kann. Was also unterscheidest du hier? Siehe nur recht zu — Receptivität, Alles Receptivität! Und wo eine Productivität thörichter Weise, wie z. B. beim Anfertigen deutscher Aufsätze verlangt wird, da siehst du, wie Alle, die kläglichen Resultate. Also,

lieber Freund, verschone uns mit deiner Productivität. — Dem letzten Wunsche, meine Herren Richter, kann ich für heute nicht entsprechen; wir müssen dem Dinge etwas tiefer auf die Spur kommen und darum ziemlich weit ausholen.

Neuere Naturforscher, z. B. Carus, unterscheiden eine unbewußte und bewußte Sphäre unsers Organismus und meinen, daß der Schlüssel zur Erkenntniß der bewußten Sphäre gerade im Unbewußten unsers Selbstes und der ganzen Natur zu suchen sei. Nun scheint es mir, als ruhe der Schlüssel zur tieferen Erfassung unsers Begriffs ebenfalls in der unbewußten Region unsers Daseins. Wollen sehen:

I. Der Ernährungsproceß der unbewußten Region entspricht dem Bildungsproceß in der bewußten Region unsers Seelenlebens; wenigstens soll dem so sein.

Je mehr dieser Vergleich aber wirklich stichhaltig ist, um desto naturgemäßer entwickelt sich das bewußte Seelenleben. Ohne leibliche Speise kann der Mensch bekanntlich nicht existiren; darum zeigt sich der Trieb nach Nahrung, der Hunger. Aber auch ohne Seelenspeise kann und soll kein Mensch bestehen; darum zeigt sich beim Kinde von Anfang an der Thätigkeitstrieb. Thätigkeitstrieb ist Seelenhunger; er kehrt beim kleinen Kinde nach der öfteren Ruhe immer und das mit einer Energie wieder, welche dem des physischen Hungers nichts nachgiebt. Wo der Appetit fehlt, da ist der Körper krank; wo der Thätigkeitstrieb bei den Kleinen nicht rege ist, da darf man ebenfalls mit Sicherheit

auf eine Verstimmung des Organismus oder gar schon auf Siechthum schließen. Die „stillen, artigen" Kinder sind oft sehr zu bedauern. Es ist unnatürlich und schädlich, ohne Appetit Nahrung aufzunehmen; eben so unnatürlich und schädlich ist es, ohne Interesse an der Sache, ohne ein gewisses Bedürfniß dem Geiste Speise zuzuführen. In beiden Fällen waltet eine alleinige Receptivität, weil der Trieb als das Bedingende und Verursachende nicht vorhanden und gerade er es ist, welcher nach unserer Meinung jeder Thätigkeit den Stempel der Productivität verleiht. Dieser Trieb geht aus dem Gefühl der Lust zur Sache hervor oder er ist es vielmehr selbst. Wir suchen also die letzte Triebfeder wirklicher Productivität unserer Psyche in ihrem tief innersten Grunde selbst, wo sie sich als das eben bezeichnete angenehme und treibende Gefühl kund giebt, welches dem Hunger der Physis entspricht. Ist diese Triebfeder vorhanden, so ist der Mensch auch beim Empfangen selbstthätig, ohne dieselbe erinnerte die Aufnahme des zu verarbeitenden Materials an ein widerliches Hinunterschlingen ohne Appetit, an pommersches Gänsenudeln. Leider sind Geist und Körper im Stande, diese unnatürliche Aufnahme bis zu einem gewissen Grade ohne einen sofort bemerkbaren Schaden zu ertragen; es dauert, je nach der Art der Constitution, eine kürzere oder längere Zeit, bis hier Erbrechen, dort Antipathie erfolgt. Ja es kann die aufgedrungene physische Nahrung sogar mästen, die geistige einen Ballast todter Gelehrsamkeit erzeugen. Jedenfalls aber

verlieren Magen und Geistesorgan sofort in Betreff ihrer ursprünglichen Energie und Ueberwältigungskraft. Summa: Es ist vor dem Lernen und während desselben der geistige Hunger wach zu rufen und rege zu erhalten; widrigenfalls sinkt die ganze Thätigkeit zu einer naturwidrigen, von aller Productivität entblößten Receptivität herab. Dieser geistige Hunger äußert sich in dreifacher Gestalt: als das Gefühl des Bedürfnisses, als Neugierde und als das Streben nach dem Nützlichen. Wie diese Factoren in's Schlepptau zu nehmen seien, haben wir in unserm Aufsatze über die Methode angedeutet und wollen es, so Gott will, später noch näher ausführen.

Als der Hauptact aller Stoffaufnahme erscheint die Assimilation, die Umwandlung des von außen dargebotenen Materials in Chylus und Blut. Ihr muß das Zerreißen und Auflösen der Materie durch die Zähne und den Speichel vorhergehen. Je lebendiger und erfolgreicher dieser Vernichtungs- und Zersetzungsprozeß vor sich geht, um desto besser die Verdauung und Blutbildung. Schlechte Zähne sind ein Freibrief auf die Ewigkeit, sagt Oken. In ähnlicher Weise geht der geistigen Assimilation die Zergliederung und Auflösung des Gegenstandes vorher. Sie ist nothwendig und kann nicht scharf genug ausgeführt werden. Die Gemüthsbildner wollen von dieser Section nicht viel wissen; sie vermuthen dabei nachtheilige Folgen und halten den halb zerkauten Bissen für gesunder und zuträglicher, wenn derselbe zuvor mit einer ästhetischen

Brühe übergossen worden ist, die das Ganze nur noch unverdauerlicher macht. Nein, nein, soll Neues hier erstehen, so muß das Alte untergehen. Je klarer und schärfer die Section, desto besser. Nichts wirkt nachtheiliger, als die Confusion. Ein unscharfer, confuser Lehrer ist kein Lehrer, sondern ein Unglück. Natürlich muß man seine eigenen Zähne gebrauchen, wenn man sich ordentlich nähren will. Wo der Lehrer im Gegensatz zu dieser Erfahrung den Gegenstand der Anschauung vorzergliedert, vorunterscheidet und auseinanderlegt, anstatt den Zögling selbst zergliedern, unterscheiden und auseinanderlegen zu lassen, da kaut er diesem das Brot und fördert eine naturwidrige Receptivität, ohne alle Productivität.

Eine auf dem Wege der Anschauung erworbene Vorstellung muß mit mehreren Vorstellungen in Beziehung gesetzt und verglichen werden. Aus solcher Vergleichung erfolgt durch Abstraction der Begriff. Diese schon fertigen Vorstellungen, welche den neuerworbenen zum Vergleich entgegengehalten werden, hat der Lernende selbst herbeizuziehen, den Vergleich und die Abstraction selbst auszuführen, wie er zur Chymusbildung seinen eigenen Speichel und Magensaft gebrauchen muß. Der Begriff ist der Chymus des Geistes. Ueberhebt man ihn dieser Mühe, schleppt Vorstellungen herbei, vergleicht und abstrahirt selbst, so bewegt man sich wiederum auf dem Boden bloßer Receptivität; man trichtert Andern fremden Speichel ein.

Der Chymus verwandelt sich im Gallendarm mit Hülfe der Leber in Chylus und Lymphe. Nahrhafte

Theile werden zu einer Substanz verbunden, unbrauchbare Substanzen abgesondert und ausgeschieden. So auch sondert der Geist — die Phantasie? — die Begriffe und verbindet die lebensfähigen und die dem Organismus entsprechenden zu Gedanken. Der Gedanke ist die Lymphe des Geistes. Das Quantum der Lymphe richtet sich nach dem Grade des Nahrungsbedürfnisses und dem der Assimilationsfähigkeit. Die Bildung der Gedanken steht im geraden Verhältnisse zu der Höhe der Productionskraft des Individuums und des geistigen Bedürfnisses. Wer seine Schüler mit Gedanken überschüttet, die von ihnen nicht erzeugt sind, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob dieselben ihrer Fähigkeit und dem Bedürfnisse entsprechen, Unverstandenes und für den Geist noch Unassimilirbares auswendig lernen läßt, der befördert das todte Nachsprechen und das Vergessen und schwächt damit Phantasie und Gedächtniß, wie der zu reichhaltige und mit zu vielen fremdartigen Stoffen begabte Chylus die Lymphgefäße und Secretionsorgane. Er greift störend ein durch Receptivität, wo er der Productivität die Ernährung überlassen sollte.

Die Lymphe verwandelt sich in Blut und wird durch Berührung mit der Außenwelt, durch Oxydation, lebendig. Gedanken werden namentlich durch Arbeit, durch die Praxis des Lebens, durch das Bemessen derselben an der Realität, durch Einwirkung des umfluthenden Lebens und der Lebenserfahrung zu Ideen. Die Ideen sind das Blut des Geistes. Jede ursprüngliche Idee fördert das ursprüngliche Leben des Geistes

und läßt, wenn sie sinkt und vergessen wird, immer ihre wohlthätigen Spuren zurück. Ideen einem Menschen octroyiren zu wollen, heißt Wasser in ein Sieb schöpfen. Wer das thut, der verkennt die Bedeutung der Productivität. Die Religionslehrer haben ganz besonders Ursache, über diesen Satz nachzudenken.

II. Die Geschlechtsfunction entspricht der freien, künstlerischen Productivität des Menschen.

Letztere ist zu unterscheiden von der productiven Receptivität oder der receptiven Productivität. Sie wird nur zu oft mit dieser verwechselt und darum bricht man über diese den Stab, wenn man vor der zu frühzeitigen Erregung jener mit Recht warnt. Diese Warnung sollte man aber billiger Weise sehr beschränken; nur die zu früh verlangte Production von Ideen schwächt den Geist, wie die zu frühzeitige Ausübung der Geschlechtsfunction die Gesundheit des Körpers untergräbt. Und es ist wahr, daß in dieser Hinsicht, namentlich bei der Wahl der Aufgaben zu Aufsätzen, viel gesündigt wird. Die künstlerische Production beginnt wohl im normalen Zustande erst mit dem Eintritte der Pubertät.

Nichtsdestoweniger zeigt sich beim Menschen neben der receptiven Productivität eine fortwährende reine Productionslust und Productionsfähigkeit. Das kleine Kind stellt im Spiel die kaum erworbenen Vorstellungen äußerlich dar. Es baut sich sein Haus, zeichnet seinen Mann, stellt allerlei Thätigkeiten 2c. dar. Es ist, als müsse sich der Mensch sein inneres Leben wie-

der äußerlich gegenständlich machen, um dasselbe zu fördern und zu beleben. — Friedrich Fröbel wußte die Kleinen durch die Befriedigung dieser Productionslust besonders zu fesseln und anzuregen. Diese Productionslust und Productionskraft schwindet nie ganz; sie scheint aber auf der ersten Stufe des Lebens, auf der Stufe der Kindheit, besonders thätig und ein traumartiges Vorspiel des thatenreichen Mannesalters zu sein. Im Knabenalter tritt sie zurück, wenn nicht etwa das Sprechen, der mündliche Ausdruck des innern Lebens, als die Fortsetzung anzusehen ist. Vom Momente des geistigen Besitzens bis zum Aussprechenkönnen des Erworbenen ist aber immer noch ein großer Schritt.

XI.

Ueber das Sprechenlehren.

In Hamburg werden wir Lehrer häufig aufgefordert, die Kinder ja sprechen zu lehren. Woher stammt dieser ziemlich allgemeine Wunsch? Bei Einigen ist er eine „Errungenschaft“ von 1848, in welchem Jahre des Heils Vielen das Bedürfniß, reden zu können, recht fühlbar wurde. Es ist so; obgleich sich die Leute damit trösten könnten, daß ebenfalls Vielen nach 1848 die Befriedigung dieses Bedürfnisses recht fühlbar geworden ist. Bei Anderen entquillt der Wunsch der Eitelkeit; werden doch gute Redner beim Glase Wein hoch geachtet, bei uns oft über Gebühr bewundert und gern gesehen. Noch Anderen wurde eine wirkliche Lücke in ihrer Bildung fühlbar; sie wissen, daß der Mensch nach Talleyrand zwar seine Sprache empfangen hat, um seine Gedanken zuweilen zu verbergen, aber auch und noch viel mehr, um seine Gedanken und Empfindungen auf eine correcte und schöne Weise an das Ohr der Menschen zu befördern. Ja, die Leute

haben Recht, es ist nicht übel, wenn man sich übt, ein Redner zu werden, wenn auch nicht gerade ein Demosthenes oder Cicero, — weil nun einmal der liebe Gott dafür gesorgt hat, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen — sondern ein Jemand, der seine Gedanken und Empfindungen — wie wir oben sagten — auf eine correcte und relativ schöne Weise auszudrücken im Stande ist. Damit ist gesagt, daß wir zu diesem Zwecke dem Studiosus der Redekunst zunächst rathen müssen, sich Gedanken und wirklich wahre und tiefe Empfindungen anzuschaffen; denn die sind keine Redner, welche einen schön construirten und glatten Bombast von Worten von sich geben, ohne klare Gedanken und ohne tiefe Empfindung; das sind, wie Pestalozzi sagt, „Maulbraucher", und es wäre eine Sünde, zur Vermehrung der ohnehin großen Zahl dieser Bursche willige Hand zu reichen. Die gebornen Berliner liefern ja auch ohnehin ein gutes Contingent dieser Sorte. Die Anlage zu solcher Rednerei ist nicht selten ein gewisses Zeichen innerer Leere und Hohlheit, einer geistigen Schlaffheit und Willenslosigkeit. Es ist nicht zu leugnen: diese Art der Redner trat in dem nun zweimal erwähnten Jahre oft sehr unangenehm hervor und ihre Allgemeinheit war in der That kein gutes Zeichen. Sie geißelt Saphir, der alte Witz-Crösus, wenn er sich in seinen „Nesseln" also äußert: „Die Deutschen haben all ihr Lebtag ihre Zunge nur einseitig gebraucht, d. h. zum Trinken, aber nicht zum Sprechen; sie haben ihre Angelegenheiten betrunken, aber nicht besprochen; deshalb sind sie viel früher mit

ihnen fertig geworden, denn man hat eher ausgetrunken, als ausgesprochen. Jetzt hat sich das geändert; früher hat der Deutsche überall d'rein geschlagen, jetzt fängt er an, überall d'rein zu sprechen. Das Zungenrecht verdrängte das Faust- und Säbelrecht. Das französische Miasma hat uns die Sprechruhr mitgetheilt; ihre Symptome sind ganz die, wie bei der Brechruhr: eingenommener Kopf, manchmal von sich selbst, Anfälle von Schwindel, Geschmacklosigkeit im Munde, ein Drängen zum Stuhle, nämlich zum Rednerstuhle, und eine Entleerung nach oben aus wässerigen Flüssigkeiten. Diese Sprechruhr, die zum Trost nur sporadisch ist, soll auch ihren Ursprung in großer Gemüthsbewegung und Leidenschaftlichkeit haben. Zum Glück ist diese Sprechruhr nicht tödtend; denn der davon Befallene tritt sogleich in einen bedeutenden Schweiß und genest durch sich selbst und das um so eher, da sich die Sprechruhrkranken gegenseitig aneinander reiben und Reibungen auch bei der Brechruhr verwendet werden müssen. Die Brechruhr pflegt aber nur 4 bis 6 Wochen an einem Orte zu grassiren. Die Sprechruhr ist hartnäckiger; sie verweilt oft ein Jahr lang an einem Orte. Das kommt von der Diät!"

Nicht wahr, der alte Saphir ist ein Spottvogel! — Aber, Scherz bei Seite; vor der hier charakterisirten Rednerei muß sich der Mann in der That in Acht nehmen. Friedrich Fröbel pflegte in seinen begeistertsten Stunden also zu sagen: „Die stille That allein thut's; das Reden, sofern es nicht unmittelbar zur That nothwendig ist, schwächt die Kraft, vernichtet

die That." Aber nichtsdestoweniger bleibt es dabei und man bedarf zu dieser Behauptung keiner Beweisführung: es ist gut, wenn sich ein Jeder bestrebt, in seiner Sphäre ein Redner zu werden. Wie aber? Der Riesengeist Lessing wußte ein leichtes Mittel. Er sagte:

Laß etwas nur auf dich den rechten Eindruck machen,
So wirst du schon den rechten Ausdruck finden,
Und kannst du erst den rechten Ausdruck finden,
So wirst du schon den rechten Eindruck machen!

Dieser Ausspruch scheint auf den ersten Blick an Einseitigkeit zu laboriren, aber es scheint auch nur so. Wahr ist es, daß die Quelle einer wirklichen Rede eben so gut in der geheimen Tiefe unsers Gemüths zu suchen ist, wie die Quelle jeder energischen und bedeutenden That. Wer nicht ein wirklich tiefes Bedürfniß in seinem Gemüthe fühlt, zu reden, der muß, nach Luther, das Maul nicht aufthun. Dieses Bedürfniß, das unendlich verschiedene Ursachen haben kann, ist die erste Quelle jener Dreistigkeit und Freiheit, jenes Muthes, der zum Reden unumgänglich nothwendig ist. Man muß von der Sache ergriffen sein, die man vertritt, und die feste Einsicht und Ueberzeugung gewonnen haben, daß diese möglicher Weise gefördert werden könne, wenn man wie Andere „seinen Senf dazu giebt". Als zweite Ursache des Rednermuths, dieser conditio sine qua non, erscheint die Klarheit der Gedanken und Einfachheit und Lauterkeit der Empfindungen, welche in der Rede hervortreten. Auf dem angedeuteten Terrain sind halbverstandene Gedanken

und unentschiedene Empfindungen an der Stelle. Ja nicht einmal die farblosen, todten Gedanken nützen. Unter diesen verstehe ich Gedanken, welche aus Begriffen zusammengesetzt sind, die nicht auf einem anschaulichen Grunde ruhen, auch Gedanken, die weder der Erfahrung noch dem wirklichen Leben entquollen sind, die nicht assimilirt, nicht in Fleisch und Blut verwandelt sind. Als dritte Ursache erscheint das durch die Erfahrung gereifte Bewußtsein, daß die Gewandtheit im deutschen Ausdruck und die Zungenfertigkeit in genügendem Maße vorhanden ist, also, daß die Geläufigfigkeit der Zunge in richtigem Verhältnisse zu der in der Rede nothwendigen Schnelligkeit der Gedanken steht. No. 3 scheint über das Lessing'sche Recept hinauszugehen; aber es scheint wiederum nur so, wie wir gleich sehen werden.

Worauf haben wir also in der Schule zu sehen, um bei den Schülern die gewünschte Redefertigkeit anzubahnen?

1. Wir müssen denselben auf den Kopf kommen, wenn sie sprechen ohne Verstand, wozu die Mehrzahl nur zu große Anlage zeigt. Das Schwatzen muß aufhören, bevor das Reden anfängt. Ja, wir müssen diese Mehrzahl, was das Sprechen betrifft, geradezu erst muthlos machen, bevor wir den Muth erzeugen. Selig sind auch hier, die sich zuerst arm fühlen. Die Maulbraucherei muß vor allen Dingen zuerst vernichtet werden; ihr muß man überhaupt stets den Krieg erklären. Wir müssen uns auch nicht einbilden, daß sogenannte directe Redeübungen zum Ziele führen,

müssen keine albernen Anforderungen stellen, wie die z. B., daß der Schüler aus dem Stegreif „seine Gefühle beim Anblick des Christbaums" darstellen soll.

2. Wir müssen darauf sehen, daß der discipulus seine Begriffe auf anschauliche Weise erhalte, damit dieselben lebendig werden, d. h. wir müssen methodisch verfahren. Unsere „Methode" thut auch hier Wunder. Wir müssen auch so lange bei der Sache verweilen, bis der Zögling nicht bloß diese, sondern auch die Form ihres Ausdrucks in der Gewalt hat. Von dem bloßen Wissen bis zum Aussprechenkönnen ist noch ein gewaltiger Schritt. „Ich weiß es wohl, aber ich kann es nur nicht sagen", sagt der Schüler, und er fühlt dabei wohl, was er sagt. Darum hübsch langsam; opfern wir immerhin auch zu Gunsten der Sprache etwas von der Breite des Wissens, die ja doch am Ende ohne die richtige Tiefe und Läuterung nie etwas nützt. So lange die Form nicht gewonnen ist, fehlt auch der Lessing'sche „rechte Eindruck", und darum fällt unser obiges No. 3 mit No. 2 zusammen. Hierbei fallen mir noch einige Warnungen für den Lehrer bei, die ich aber für dieses Mal verschweigen will.

3. Wir müssen somit jede Unterrichtsstunde als Redeübungsstunde benutzen, schnelles Denken erzielen und die Kluft zwischen Sache und Darstellungskraft stetig immer mehr auszufüllen suchen. Der Deutsche hat einen Treppenverstand, sagt der Franzos; was er in der Stube sagen soll, das fällt ihm erst auf der Treppe ein. Der Treppenverstand

muß dem schnellen und schlagfertigen Denken Platz machen.

4. Wir müssen im gereifteren Alter der Schüler zusammenhängende Darstellungen des Eingesehenen unabläßig verlangen; aber wir müssen diese nur fordern, wenn eine vollständige sachliche Durchsicht und Assimilation vorangegangen ist. Wir müssen dabei durch die Sache das Interesse im hohen Grade erregen, also die Gemüthskraft aufrufen.

5. Der deutsche Sprachunterricht muß stark betont und in demselben grammatische Klarheit und Formgewandtheit erzielt werden. Die erstere nützt in isolirter Weise nicht; ein Lehrer des Deutschen, der die Idee hätte, Alles durch Grammatik erreichen zu wollen, gliche einem Schwimmlehrer, der seine Jungen die Bewegungen des Schwimmens im Sande ausführen läßt.

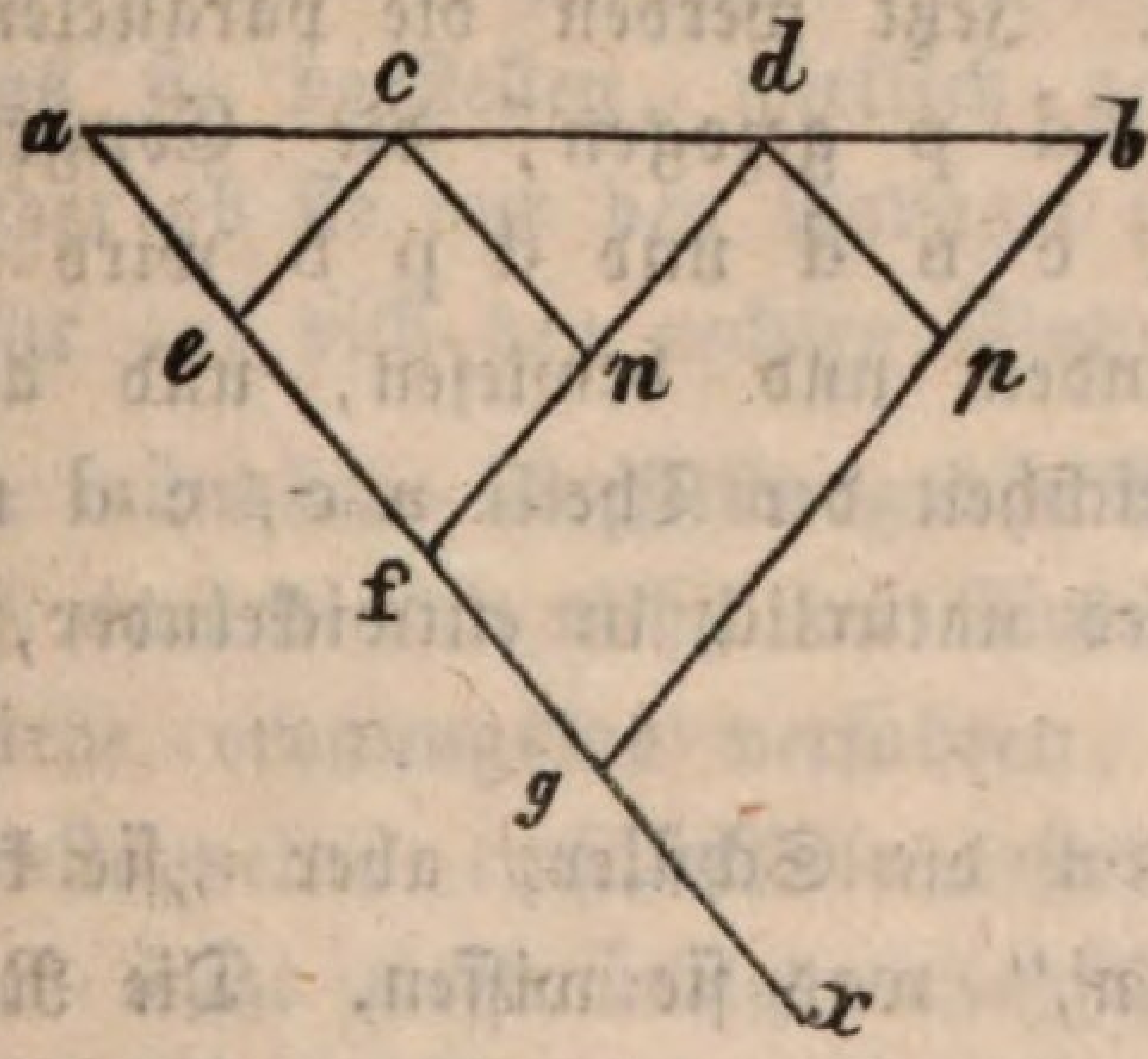
6. Auf lautes, deutliches, zusammenhängendes und wohlklingendes Sprechen muß in allen Stunden gesehen werden; denn auch die Kehlen sollen entwickelt und geübt werden.

Das sind Umrisse, die mir augenblicklich vorschweben; sie bilden eine Disposition zu einer großen, umfassenden Arbeit. An einzelnen Gegenständen läßt sich Weiteres zeigen. Ein interessantes Capitel gäbe z. B. das Thema: „Die Mathematik im Dienste des deutschen Sprachunterrichts" — so merkwürdig dieser Ausdruck an und für sich klingt. Aber es ist wahr: von dem richtigen Eindruck hängt der richtige Ausdruck

und von dem richtigen Ausdruck der richtige Eindruck ab. So haben die praktischen Hamburger z. B. an der Börse die richtigen Eindrücke und, so viel ich weiß, fehlt es der Majorität keineswegs an einem Ausdruck, der den richtigen Eindruck selten verfehlt. — Damit müssen sie sich einstweilen begnügen.

XII.

Die Geometrie im Dienste des deutschen Sprachunterrichts.



Wir wählen hier ein sehr einfaches Beispiel aus der Planimetrie. Gesagt wird: Die (zuerst allein gezogene) Strecke a b soll in 3 gleiche Theile getheilt werden. Die Schüler wiederholen in einem vollständigen, laut und deutlich gesprochenen Satze, was geschehen soll. Bei guter Präparation der Eleven können dann zunächst Muthmaßungen, Vorschläge 2c. mit-

getheilt und solche von Seiten des Lehrers geprüft, berichtigt, adoptirt oder verworfen werden. Doch das gehört in das allgemeinere Gebiet der Methodik und für heute nicht weiter hierher. — Nehmen wir also an, der Herr Präceptor vollzieht sofort die Ausführung, welche von den Schülern zur Uebung der mathematischen Zeichenkraft gleichfalls unternommen wird. Es wird aus a unter einem beliebigen Winkel a x gezogen; auf derselben schneidet man bekanntlich 13 beliebige, aber gleiche Theile ab, verbindet den letzten Theilungspunkt mit dem Endpunkt b (a ist als Anfangspunkt der Linie gesetzt) und zieht aus den übrigen Theilungspunkten Parallelen mit der Verbindungslinie. Jetzt werden die parallelen Hülfslinien c n und d p gezogen, die Congruenz der Dreiecke a e c, c n d und d p b wird von den Kindern aufgefunden und bewiesen, und als letztes Resultat die Gleichheit der Theile a c, c d und d b hingestellt. Dieses natürlich in entwickelnder, heuristischer Weise.

Jetzt wissen die Schüler; aber „sie können es noch nicht sagen," was sie wissen. Die Redeübung beginnt. Der „rechte Eindruck" ist nur halb vorhanden; denn das Eingesehene erscheint als eine formlose, unbewegte Masse. Will man die Bildung dieser Form dem Schüler auf der Stufe überlassen, auf welcher in Realschulen dieser Satz erlernt wird, so drischt man erstlich leeres Stroh und giebt zweitens ein wesentliches Uebungsstück aus der Hand. — Also die

Sprechübung beginnt. Nun denn: was hat sich aus dem Ganzen ergeben? Thatsache: a b ist in 3 gleiche Theile getheilt worden. Auf welche Weise? Es wird gefordert, daß in möglichster Schnelligkeit ausgesprochen werde, was ausgeführt wurde.

Die besten Sprechübungen bilden auf mittlern und untern Stufen die Referate über das, was von dem zum Sprechen Aufgeforderten selbst executirt wurde.

Sätze, welche aus wirklichen Anschauungen und Thatsachen hervorgegangen sind, haben Leben und drängen nach Gestaltung, wie der sich entwickelnde Keim und die anschießenden Krystalle. Man hört es selbst bei gelehrten Professoren heraus, ob dieselben das, was sie darstellen, wirklich gesehen und erlebt haben, oder ob sie nur den Papagei spielen. — „Laß etwas nur auf dich den rechten Eindruck machen ꝛc."

Die mündliche Darstellung des Ausgeführten wird nicht auf einmal und nicht von Einem verlangt. Derselbe würde ordnungslos verfahren, Sätze ungehörig zusammenstoppeln, einschachteln, stottern u. dgl. Es ist in der That merkwürdig, wie sehr Kinder geneigt sind, lange Redetheile zusammen zu drehen und einzuschachteln. Wer Aufsätze corrigiren muß, wird das wissen. Bei den Stilübungen muß man zuerst darauf sehen, daß die Kinder kurze, klare Sätze bilden lernen. Man sollte meinen, das Kurze sei bei dem Kinde No. 1, das Längere und Ausgebildetere No. 2; dem ist nicht so. Die ganze Vorstellungsmasse, woraus das einmal Begriffene zusammengesetzt ist, drängt auf ein=

mal in dem jungen Geiste zur Gestaltung durch das Wort, und die Gruppirung der Elemente dieser Masse wie die denkrichtige Anordnung der Gruppen ist ein Resultat langer Uebung. Diese muß den Geist schleifen, daß er gruppirt, das brausende Gemüth zur Ruhe bringen, damit es die Geduld erlangt, die das Nacheinander erfordert, und die Vorstellungskraft schärfen, damit sie die Gruppen, welche im Nacheinander erscheinen sollen, klar, scharf und lebendig im Nebeneinander vor dem nur nach Innen schauenden Geiste festhält. — Also die Darstellung des Ausgeführten, diese kleine praktische Rede, wird stückweise wiedergegeben: z. B. 1) Man zieht aus dem Anfangspunkte a unter einem beliebigen Winkel die gerade Linie a x. 2) Man schneidet auf dieser Linie 3 beliebige, aber gleiche Theile ab. 3) Man verbindet den letzten Theilungspunkt mit dem Endpunkt b der Linie a b. 4) Man zieht aus den übrigen Theilungspunkten Parallelen mit der Verbindungs-Linie. Resultat: Die Parallelen theilen a b in 3 gleiche Theile. Bei dem Ausdrucke jedes dieser vier Elemente wird man viele unlogische und unmathematische, viele unnöthige und schiefe Ausdrücke zu beseitigen haben. Man kann hierbei, wie bei vielen andern Uebungen, dem Candidaten der „Maulbraucherei" so recht einschärfen, daß jedes Wort, welches nicht streng zur Sache gehört, nicht nur nichts nützt, sondern in der That schadet, insofern es zu falschen Schlüssen Veranlassung geben kann. Wer mir erzählt, daß die Summe der 3 Winkel im Dreieck 2 Rechte beträgt, giebt sich den Schein, als könne er

auch einmal vier Winkel eines Dreiecks summiren. — Bei jedem Elemente muß man so lange feilen, oder durch kritische Fragen so lange feilen lassen, bis der schärfste Ausdruck gewonnen ist. Steht er fest, so werden die Elemente außer der Reihe und in derselben so oft einzeln gesprochen, bis die Classe sie vollständig in der Gewalt hat. Hierbei muß große Schnelligkeit erzielt und jedes Anstoßen und Stottern ein- für allemal vermieden werden; wer Letzteres nicht überall unterdrückt, begeht eine unverzeihliche Sünde in Betreff der Sprachübung. Die Schnelligkeit darf nie zu einem Ueberhaspeln führen. — Stehen die Elemente fest, so werden die Bausteine zusammengetragen. Es ist klar, daß der Schüler gleich heraus fühlt, daß man die Sätze zusammenziehen und das „Man" nur einmal setzen muß. „Wo gehauen wird, da fallen Späne." Ein Span z. B.: Warum zieht die Sprache zusammen? Weil fortwährende Wiederholung derselben Sache Eintönigkeit ist, weil Eintönigkeit einschläfert und weil Wechsel erfrischt. Die Rede soll kein Wiegenlied sein. Das einmal gesagte „Man" tönt in der Seele nach, wie der Grundton eines Instrumentes, welcher trotz der fortgehenden Modulation von uns empfunden wird, auch wenn er nicht mehr klingt. Interpunction: Die entsprechenden, vervielfältigten Theile eines zusammengezogenen Satzes werden durch Commata getrennt ꝛc. Ist die kleine Rede fertig, so wird sie geübt, wie ihre Elemente geübt wurden, bis sie gleichfalls Eigenthum Aller geworden ist. Zuletzt werden Aufgabe, Voraussetzung,

Ausführung und Beweis geschieden und verbunden, und zum Schlusse versuchen die Fähigeren, das Ganze — ohne jeglichen Anstoß — laut, klar und deutlich darzustellen. Wer stottert, schweigt. Bei dem Sprechen der Elemente folgten mir ohne Unterschied Alle; zur Darstellung des ganzen Lehrsatzes oder der ganzen Aufgabe brachte ich gewöhnlich die Hälfte der Classe in einer Stunde, und — beiläufig gesagt — bestand diese Hälfte nicht immer aus denselben Schülern. Als letzte Uebung ließ ich die Elemente der Reihe nach also darstellen, daß Nro. 1 das erste, Nro. 2 das zweite Element, Nro. x das xste wiederzugeben hatte. Ich erlebte dabei das Vergnügen, eine Zeit lang eine ganze Classe ohne die geringste Beihülfe meinerseits sprechen zu hören.

In Summa: man übt auf solche Weise das Sprechen und dient also einem wesentlichen Theile des Sprachunterrichts, indem man erstens den „rechten Eindruck" durch erfahrungsmäßige Erkenntniß und durch die Formbestimmung dieser Erkenntniß herbeiführt. Zweitens schafft man Gruppirung in die Vorstellungsmassen; man erzielt die nothwendige Ruhe des Gemüths und schärft die Einbildungskraft, welche die Elemente eines Gedankens, welche im Nacheinander erscheinen sollen, im Nebeneinander lebendig gegenwärtig erhält. Man tilgt den „Treppenverstand" und schneidet der Ueberstürzung die Macht ab; man verbannt die „Maulbraucherei" und erzeugt eine wünschenswerthe Mundfertigkeit — Erstere durch Kritik, Letztere durch zähe Uebung. Man erweckt in der

Brust des Zöglings das Bewußtsein, das klar und scharf Erkannte auf alle Fälle durch das Wort zur Erscheinung befördern zu können. Man streut auch endlich hier und da grammatische Winke ein, repetirt Regeln und dient also auch nach dieser Seite hin, wenn auch nur nebenbei, dem deutschen Sprachunterrichte.

XIII.

Des Lehrers Stimmung.

Heute ist's Sonntag. Die Kirchenglocken erschallen, indem ich dieses schreibe; „es ist der Tag des Herrn!" „Des Menschen Seele ist wie ein Glockenspiel. *Gegossen* hat sie der ewige Meister, aber nicht *gestimmt*. Das ist Sache des Erziehers. Dazu gehört aber, daß man die eigenen Glocken *höre*, dann die fremden, und nun wisse, was zu thun ist, um jene in die rechte Stimmung zu bringen. Ein Strich mit der Feile zu viel, und sie stimmt zu hoch, und einer zu wenig, so stimmt die Glocke zu tief. Und es sind der Glocken gar viele, und oft sind sie so verstimmt schon, daß man bezweifeln möchte, sie seien von der Hand *eines* Meisters gegossen. Nehmt daher zuerst euch selbst vor und bringt euch in *Stimmung*. Und dann eine gute Feile, hart, grob oder fein, wie's gerade sein muß, und damit an's Werk, ihr Erzieher! Nur bildet euch nicht ein, ihr wolltet die Glocken gar *umgießen*, das geht nun einmal

nicht. Das kann auch der Eine nicht, sondern nur neue gießen, und ihr?" Dieses Wort eines Busenfreundes tritt mir lebendig vor die Seele heute beim Glockenklang am Tage des Herrn. Ja, ja, zuerst und vor allen Dingen, ihr Erzieher, setzt euch in Stimmung! — Man unterscheidet eine Grundstimmung des ganzen Wesens und eine momentane, die durch plötzlich herantretende Ursachen hervorgerufen wird; die momentane soll und muß von der Grundstimmung beherrscht, moderirt, geduldet oder gedämpft werden. Sie also, die Herrschende und Moderirende, Duldende oder Dämpfende tritt in den Vordergrund. Klar ist es, daß sie ein Resultat ist der ganzen Lebensanschauung des Menschen, die Friedensacte nach dem verwüstenden und nach seiner Vollendung erhebenden innern Kampfe des Menschen, die Frucht innerer Einigung und Concentrirung, daß sie als Vollgefühl innerer Befriedigung erscheint, welche die Einigung herbeigeführt hat. Und solche Einigung des Erziehers ist für das Gedeihen des Zöglings so nothwendig wie das Sonnenlicht und die Wärme für die Entwickelung der Vegetation; denn wie soll man Andere stimmen, wenn der Kampf innerer Gegensätze, wenn Zweifel und Scrupel jenen Klagelaut dämonisch über das ganze Wesen eines Menschen verbreiten, der da sucht und nimmermehr findet. Also, Erzieher, dringe durch im Ringen und Forschen, damit ein Grundton klar, voll und schön aus deiner Seele hervordringe. Wenn der erklingt, so schwingen die kleinern und größern Glocken ohne Weiteres mit; sie kön-

nen nicht anders! Du sollst nicht absolut, sondern relativ fertig sein, sollst dir, wie gesagt, eine Einheit errungen und es zur vollendeten Klarheit in dir gebracht haben. Ja, diese durch das Leben dauernde Klarheit, diese Concentration der Gedanken, diese immerwährende Unterordnung aller Ideen, die in deinem Geiste leben, unter eine letzte Idee und Anschauung, welche deinen specifischen und dir eigenthümlichen Gottesbegriff ausmacht, — diese Klarheit, sage ich, ist der Grundton selber, den du energisch anschlagen mußt und von dem du alle Accorde deines seelischen Lebens abhängig zu machen hast. Wie die Stoffe wechseln, untergehn und sich neu beleben, so mögest auch du untergehn lassen, was nicht mehr zu halten, hinzufügen, was dir das Leben und die Forschung Neues und Besonderes bringt, umgestalten und verändern, was in dir lebte, — du mußt ja fortschreiten, wenn du ein strebsamer Mensch bist! — aber die Einheit muß bleiben und die Harmonie allaugenblicklich hergestellt werden. Dulde vor Allem das Zweikammersystem in deinem Gemüthe nicht, halte nicht in dem einen Gehege köhlerhafte religiöse Vorstellungen, in dem andern die Sätze und Begriffe dieser Welt fest. Es schwören heutzutage Viele zu diesem System; du aber sollst es nicht; denn du gleichst dann einer Glocke, welche mitten entzwei riß und einen Ton von sich giebt, welcher weiß Gott nicht im Stande ist, andere Glöckchen in Schwingung zu versetzen.

Wie aber, wenn es die Einheit allein thut, wie

steht es da mit der Mannichfaltigkeit, welche dieser Einheit untergeordnet ist? Sind die Bausteine eines Gebäudes gleichgültig und kommt es nur auf die einheitliche Anordnung derselben an? O nein, gewiß nicht. Aber wenn du ein Erzieher mit dem Herzen bist, der wirklich inneren Beruf zu seiner segensreichen Thätigkeit fühlt, so ist dafür gesorgt, daß das Fundament des Ganzen richtig gelegt wird. Wenn du als ein edler Mensch mit offenen Augen und reinem Gemüthe in den Kreis der Jugend trittst, so hängt die Anschauung der im Kinde sich naiv und unverhohlen äußernden Menschennatur und die Erschauung der richtigen Erziehungsweise nicht mehr von deiner Willkür ab. Du erblickst, damit ich's kurz sage, in dem ungebildeten Menschenwesen ein vom Schöpfer in Conturen hingeworfenes, unausgeführtes, göttliches Bild. Bei diesem Individuum ist die Anlage großartiger, als bei jenem: in Allen aber trägt sie den Stempel göttlicher Schönheit, denn „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde". Damit wollen wir den Menschen nicht „verhimmeln", wie uns die vorwerfen, welche ihn, man möchte sagen consequent verteufeln. Man sieht als Erzieher auch bald, daß die Vorsehung zur Ausführung des angelegten Bildes dem Menschen selbst den Pinsel in die Hand gedrückt hat, daß der schwache Mensch nur gar zu leicht und gar zu oft einen verkehrten Strich, eine Schmarre, so die Welt Sünde nennt, in das Bild hineinträgt, und daß er nur zu leicht lässig wird, immer neue gelungene Striche durch Selbstentwickelung und jene Thaten, so die Welt Tu-

gend nennt, hinzuzufügen. Wir aber sollen ihn lehren, den Pinsel fleißig zu führen, Fehlstriche auszutilgen und immer schönere und gelungenere Züge dem Ganzen einzuverleiben, sollen ihn praktisch anleiten, daß er die Ausführung dieses seines Urbildes als den Zweck seines Lebens erachte, daß er nie müde werde in der Austilgung der Schwächen und Sünden und im Weiterschreiten. Natürlich müssen wir zu diesem Zwecke den Pinsel selbst fleißig geführt haben und führen.

Aus solcher Anschauung der Menschennatur und des Erzieherberufs, welche dem zum Erzieher innerlich berufenen, klar sehenden, reinen Menschen nothwendig wird, folgt mit Nothwendigkeit eine Anschauung der Welt, deren Bekenner heute „übelberufene" genannt werden, welche aber die höchstentwickelten, einsichtigsten und besten Söhne unserer Nation ohne Zweifel theilen. Wir wollen dieselbe heute nicht näher bezeichnen. Sie ist ja auch ohnehin hinlänglich bekannt. Man könnte sie die „heitere" Weltanschauung nennen..

Also für eine richtige Mannichfaltigkeit in der obenerwähnten Einheit ist gesorgt, was den wirklichen Erzieher betrifft. Nun denn, so sollen alle unsere Thaten aus dieser Einheit hervorquellen, wie die mannichfaltigen großartigen Gebilde eines Eichbaums aus der unscheinbaren Eichel. Das giebt für das individuelle Leben „einen ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht"; das giebt eine gewaltige Energie und dem Geist eine unversiegbare Spannkraft; das giebt Muth und Freudigkeit und sichert eine eingreifende

Wirksamkeit. Das giebt eine Freudigkeit, die solche Wirksamkeit immer mit sich führt; eine Freudigkeit, welche die Herzen der Menschen erobert, auch wenn sie noch so sehr durch den Schein und das Vorurtheil verbarricadirt sind. Klagt mir nicht über die Hindernisse, welche entgegentreten. Es giebt eine Macht im Innern, welche ihr, der Eine mehr, der Andere weniger, in eurem Innern hervorrufen könnt, eine Macht, welche Ungeheures vermag. Schauet hoch und grabet tief! Sie klingen mit, die Glöcklein und die Glocken, wenn eine Glocke rein und voll erschallt!

Die im Vorigen leise angedeutete Grundstimmung beherrscht und bestimmt die momentane, sagten wir oben. Ja, so ist es im Großen und Ganzen. Zu einer guten Stimmung gehört selbstverständlich körperliche und seelische Gesundheit; erstere ist nicht minder wichtig. Der Erzieher sollte der gesundeste Mensch von der Welt sein, weil auch seine momentane Stimmung von entscheidendem Einflusse ist. Die Stimmung der Klasse ist gewöhnlich nur ein Widerhall der Stimmung des Klassenlehrers, und wie oft klagen wir uns selbst an, wenn wir jene tadeln. Der Lehrer kann mit Kindern, ich möchte sagen machen, was er will, wenn er die richtige, freudige und frische Stimmung bewahrt. Diese aber ist dahin, wenn der Leib den Dienst versagt. Darum bleibt nichts weiter übrig, als sich gesund und frisch zu erhalten und kein mögliches Mittel in dieser Hinsicht zu scheuen. Die Aufgabe ist schwer, weil die Arbeit groß und anstrengend ist. Aber selbst dann, wenn die leibliche Frische vorhanden ist, macht

dem Lebendigen die Stimmung zuweilen einen Querstrich durch die Rechnung; denn das oben erwähnte Feilen der Glöcklein bringt das Gemüth oft gewaltig in Schwung. Ergreifen wir die feinen Feilen, so geht es schon; wenn aber die harten und groben an die Reihe kommen, und wenn die Kritik der Menschen an unser Ohr gelangt, so sieht's halt anders aus. Aber es darf nur augenblicklich anders aussehen. Ins Allerheiligste des innern Lebens soll nur der eingeweihte Priester dringen und eine starke Willenskraft hat hier den Eingang zu verschließen, wenn unberufene Gäste frech sich nahen. Wir müssen bestimmen, wie weit die Erregungen gehen sollen und dürfen. Darf nun in dieses letzte Kämmerlein wenig hinein, so soll desto mehr daraus hervorgehen, nämlich immer neue Elasticität des Gemüths, weil immer neue Begeisterung, immer größere Wärme, immer entschiedenere Thatkraft.

XIV.

Ueber Prüfungen.

Für eine Schule, welche nicht blos Lehranstalt, sondern Erziehungs- oder Bildungsschule sein will, muß naturgemäßer und vernünftiger Weise verlangt werden: 1) daß das Princip des Ganzen, die Idee desselben richtig sei, d. h. daß sie dem Gedanken diene, den die Geschichte der Pädagogik als den letzten, als das Endresultat stetiger Entwickelung hinstellt; (eine „Umkehr" giebt es in der Geschichte irgend welcher Wissenschaft nicht), 2) daß jene Corporation, welche an der Erhaltung und Fortentwickelung eines Ganzen unausgesetzt arbeitet, das Lehrercollegium, in allen einzelnen Gliedern desselben diesen Gedanken zu dem seinigen gemacht und sich die Aufgabe gestellt habe, diesem Gedanken in Selbstverleugnung und Begeisterung zu dienen; (in einer Erziehungsschule regiert nicht der Director, sondern ein Unsichtbares, ein Gedanke, ein ideelles Etwas, das der Director nicht erfunden, sondern mit seinen Colle-

gen gleichzeitig als ein Wahres und Zeitgemäßes erschaut hat. Der Director ist erster Diener dieses Unsichtbaren, dessen markirt individuelle Vertretung auf Grund einer wohlthuenden, unzerstörbaren Harmonie von ihm beobachtet und geleitet wird), 3) daß in der Gesammtheit der Schüler ein Geist consistent geworden sei, der dem Principe möglichst entspricht; 4) daß der Unterricht ein erziehlicher, d. i. ein methodischer, überall sei, worüber wir uns in frühern Arbeiten bereits hinreichend ausgesprochen zu haben meinen. Man kann dieselben nach Scheibert eintheilen in Examina über der Schule, neben der Schule und in der Schule.

Die Prüfungen neben der Schule kommen hier zu Lande weniger in Betracht. Wenn der Kaufmann die Handschrift eines Abiturienten der höhern Bürgerschule fordert, ihn einige Wechselcourse rechnen und englische und französische Handelsbriefe übersetzen läßt, so trägt dieser ganze Actus eine Physiognomie, die uns nicht zu näherer Untersuchung und Beleuchtung desselben anspornen will. Aber halt! gerade diese Prüfungen sollten ja neuerdings nach den Meinungen Einzelner ein größeres Gewicht dadurch gewinnen, daß man sie als eine für die betreffenden Schulen gemeinsame hinstellen, daß man die Eleven ausstellen und der praktischen Beurtheilung praktischer Kaufleute unterwerfen wollte. Denkt man aber solchem Gedanken ernstlich nach, so führt er nach unserer Meinung vollständig ins Abstruse. Glücklicherweise würden sich die meisten Eltern in allen Fällen höflich bedanken, ihre

Kinder einer solchen Exhibition zu überantworten. Verlieren wir noch ein Wort über diesen Vorschlag ehrenwerther Männer und sehen ab von aller pädagogischen Berechtigung oder Nichtberechtigung solcher Maßregel, so fragt sich's, wer den Richterstuhl einnehmen und für eine ganze große Stadt das Forum besteigen sollte. Etwa eine beliebige Anzahl Börsenmänner, die sich gerade bereitwillig dazu finden würde? Aber was geht die Majorität selbständiger Männer das Urtheil eines Hans und Kunz an! Wem ich Vertrauen schenken soll, der muß auch durch mich zur Vertretung meiner Interessen berufen sein. Demnächst bliebe nichts weiter übrig, als daß die ganze Börse sich zu dem Zwecke vereinigte und aus ihrer Mitte Vertreter zum Zwecke der Schulprüfung wählte. Damit aber hat es eben so gut seine guten Wege, wie mit der ganzen Verwirklichung derartiger Vorschläge. Lassen wir also die ganze Species Nr. 2. auf sich beruhen.

Durch Prüfungen über der Schule wollen sich die Behörden von den Leistungen der Schule und der einzelnen Abiturienten überzeugen. Können sie, die Behörden, Ersteres? Ich bitte meine Leser, hier noch einmal die Punkte zu überschauen, welche ich als Forderungen für eine wirkliche Bildungsschule hinstellte. Ob Nr. 1., 2. oder 3. vorhanden ist, das erfahren die Behörden aus den Prüfungen nicht. Es bliebe somit nur Nr. 4. übrig. Bei einem methodischen Unterrichte giebt es aber wiederum ein Dreifaches: ein methodisches, das eigentliche bildende, formale Element, die auf solchem Wege erreichte Eroberung positiven Wis-

sens und die Erweckung, Belebung und Entwickelung der in der Anwendung des Eingesehenen sich kundgebenden Arbeitskraft des Schülers. Es ist klar, daß die Prüfung sich zunächst an den Wissensschatz wendet und sein momentanes Gewicht zu erforschen strebt. Bei solcher Erforschung entzieht sich aber die Art und Weise, wie das Wissen an den Zögling gekommen ist, größtentheils der Anschauung, wenn nicht etwa die größere oder geringere Sicherheit des Wissens einen Maßstab abgeben soll. Solcher Maßstab wäre aber ein trüglicher, weil die eben erwähnte Sicherheit auch wohl auf naturwidrigem Wege erworben sein kann. Somit erfährt man in der Prüfung zunächst, wie hoch das Niveau des positiven Wissens steht. Erfährt man das wirklich? Haben Sie, meine Herren Leser, Prüfungen mitgemacht, in denen das Quantum Ihres Wissens zu Tage kommen und darnach Ihre resp. Tüchtigkeit gemessen werden sollte? O ja, Sie haben es. Nun, warum empfanden Sie und ich trotz des Bewußtseins wirklichen Fleißes und sachlicher Sicherheit dennoch in Erwartung derselben eine nicht wegzuläugnende Unruhe und Beklommenheit? Warum galt vor der Prüfung, auf deren Ergebniß Vieles ankam, auch von uns das Wort:

„Er wälzt sich glühend auf dem Lager
Und rafft sich auf um Mitternacht."

Lassen Sie uns einmal zurückdenken an unsere damaligen Aeußerungen. „Wer weiß," hieß es da, „was Freund Examinator sich heute zur Stunde der Prü-

fung gerade durchgelesen und eingeübt hat! Wer weiß, ob ich nicht „Pech" habe und gerade auf ein Feld geführt werde, das ich zwar gemessen und durchwandert habe, dessen Winkel und Ecken, Sträucher und Stauden mir aber für den Augenblick nicht gegenwärtig sind." „Wer weiß," heißt es weiter, „ob ich nicht heute von Kopfschmerz, Magendrücken ꝛc. geplagt werde und ob mich nicht das „Pech" an einer Stelle in Verwirrung bringt!" „Wird der Examinator gut, d. h. logisch und in jeder Hinsicht geordnet klar und bestimmt fragen, oder wird er umherirren, wie die Kinder Israel in der Wüste Sinai?"

Warum, meine Herren, sprachen wir damals so? 1) weil der Mensch in der That Vieles wissen kann, was ihm im entscheidenden Momente nicht gegenwärtig ist; 2) weil gerade der tiefste Kopf einzelne Vorstellungen und Gedanken mit Vorstellungs- und Gedankengruppen seines Geistes verwebt hat, also, daß eine Reproduction ihrer in einer isolirten Weise oft schwierig ist, langsam von statten geht und nachträglich gerade dem Vergessen Vorschub leistet. Aus diesem Grunde bestehen die oberflächlichen, aber schnellen und „mit einem losen Maul" begabten Köpfe gewöhnlich am besten; 3) weil der Erfolg der Prüfung von allerlei Umständen abhängt, deren Umgehung nicht in unserer Gewalt liegt. Man darf eben kein „Pech" haben. Mögen diese Punkte zunächst genügen.

Es ist aber auch mit dem Abprüfen des ganzen Wissensmaterials und der ganzen Festigkeit, welche ein

Schüler in einer Anstalt erworben haben soll, ein eigenes Ding. Ist Unglück verhängt, so kann sich der tüchtigste Schüler eben so sehr blamiren wie der tüchtigste Lehrer; der oberflächliche Mensch kann triumphiren und die Ungerechtigkeit Siege feiern. In Betreff der Schüler sollten die Herren von der Behörde lieber mehr auf das Urtheil der Lehrer, die den Schüler schon Jahre lang kennen, hören, und will man die Lehrer kennen lernen, so bemühe man sich gefälligst in die Unterrichtsstunden und beurtheile die Arbeiten der Zöglinge, welche der Unterricht direct anregt und fordert. — Aber wo bleiben die Eltern? Zu Hause, mein Freund, oder sie gehen ebenfalls in die Stunden, wenn sie sich etwa dazu berufen fühlen und wenn es erlaubt ist. In Abiturientenprüfungen dürften sie sonst Manches erfahren, was den Schülern, Lehrern und ihnen selbst unlieb ist, und wenn sie urtheilsfähig sind, so dürften sie zu der leidigen Anmaßung verleitet werden, die ganze Schule nach dem etwa zu Tage geförderten Maß des positiven Wissens beurtheilen zu wollen. Wo immer ganz öffentliche Prüfungen stattfanden, da schlichen sich tief eingreifende und moralisch nachtheilig wirkende Mißbräuche mancherlei Art ein. Ich erinnere an die zahlreichen Manöver, die zum Zwecke der Erzielung glänzender Prüfungen unternommen werden, an das Einexerciren der Lehrer, an das Betrügen der Schüler, namentlich bei schriftlichen Prüfungen, an all den zahllosen Mummenschanz, der sprichwörtlich geworden ist. O, meine

Herren Schulinspectoren, kein Mensch mag sich gern blamiren und wir beten Alle:

„Führe uns nicht in Versuchung!“

Den Schulen, welche sich durch öffentliche Prüfungen empfehlen zu müssen glauben, geben wir zuletzt noch Folgendes zu bedenken: Wollen diese Schulen ehrlich verfahren und den ganzen Geist der Institution nicht leiden lassen, wollen sie nicht kurzweg das „Klappern“ für äußerlich ersprießlich erklären, — „Klappern“ gehört ja nur zum Handwerk und in der Schule wird kein Handwerk getrieben — so ist dieses Mittel mindestens ein sehr riskantes. Es giebt ja andere Mittel zur Empfehlung: die gute moralische Haltung des Knaben, welche die Schule erzielen kann, seine Fortschriite, seine Lust zum Unterricht und zur Arbeit, seine Liebe zu dem Ganzen u. s. w. Gediegener Inhalt thut sich schon äußerlich kund und in einem nicht verdorbenen Publikum bildet sich in aller Stille ein festes Urtheil über eine Anstalt. Ist aber dieses Publikum wetterwendisch und unklar, so fordert dennoch die heilige Sache der Jugenderziehung und die eigene Ehre, daß man sich nicht geneigt finden lasse, mit dem Strom zu schwimmen, und daß man groß genug ist, den Charlatan um seinen äußeren Vorzug und seinen äußeren Vortheil nicht zu beneiden.

„In Deiner Brust wohn' Deiner Thaten Richter und Belohner.“

Wir könnten nun noch den möglichen nachtheiligen Einfluß der Prüfungen über der Schule in Betreff der Schüler hervorheben, da sie es sind, zu deren Wohl oder Wehe jegliche Institution eines Schulorganismus ins Leben tritt. Es könnte die Rede sein von der etwaigen Gefahr, Kindern unbewußter Weise zur Verstellung, zum Scheinwesen und namentlich zur Eitelkeit und Frechheit Anleitung zu geben. Diese Gefahr, welche von einer gewissen pädagogischen Partei namentlich hervorgehoben wird, erscheint mir der Beachtung und Betrachtung weniger würdig. Das ewige Predigen über die Wichtigkeit der Erziehung zur Demuth und Bescheidenheit will mir nicht gefallen. Einmal scheint es, als werde der Deutsche in der Regel mehr zu bescheiden und demüthig erzogen, als dies eben ersprießlich und noth ist, und dann muß erwogen werden, daß auch von dem Leben entschieden Selbstvertrauen und Muth verlangt wird, und daß auch in der Welt die Kräfte sich an einander reiben und reiben müssen, wenn etwas Ersprießliches zu Tage kommen soll. Wer gern bescheiden in der Ecke sitzt, der wird auch in die Ecke gestoßen und wer seiu Licht „unter einen Scheffel" stellt, den lacht man aus. Nichts ist langweiliger, als jene hündische Demuth, welche allen Selbstvertrauens bar ist. Freilich ist es die Aufgabe und der Preis des Lebens „mit dem sichersten Selbstgefühle und dem edelsten Stolze die einfachste Bescheidenheit und stillste Demuth zu verbinden." Es scheint mir aber, als ob es schwerer sei, das sichere Selbstgefühl und den edlen Stolz zu er-

wecken, als der Bescheidenheit und der Demuth Thür und Thor zu öffnen. Im Kampfe mit fähigen Collegen wird dem Schüler von selbst „sein Standpunkt klar," und wer ernstlich zur Arbeit, zur intellectuellen, praktischen und sittlichen, angehalten wird, dem muß auch mit der Zeit einleuchten, daß man viel weiß, wenn man weiß, daß man nichts weiß, daß der Einzelne als solcher wenig ausrichten kann und daß der Kampf auch mit der geringsten sittlichen Schwäche wohl im Stande ist, das Gemüth zur Demuth zu stimmen.

Weniger, ja am wenigsten läßt sich sagen gegen die Prüfungen in der Schule. Das alte Wort repetitio est mater studiorum hat noch immer seinen vollen Werth. Sind aber Repetitionen wesentlich und wichtig, so läßt sich nicht absehen, warum dieselben nicht vor dem Lehrercollegium und eventualiter vor den sich für die Sache interessirenden Eltern gehalten werden sollen. Es können hier nur die eben erwähnten Demuthsprediger Einspruch thun. Solche Prüfungen müssen aber den Charakter der Repetition für alle Fälle behalten; es darf in ihnen keine einexercirte Parthie einer Disciplin herausgegriffen, sondern das in einem bestimmten Zeitabschnitt eroberte Gebiet muß völlig repetitorisch noch einmal durchwandert werden. Es müssen die Wege des Unterrichts überall sichtbar werden und die Ordnung und der Zusammenhang des Gewonnenen müssen hervortreten. Solche Repetition macht man aber für eine ganze Anstalt nicht an einem oder an zwei Tagen

ab, sondern man muß sie das ganze Jahr hindurch, so oft, wie solches vernünftig und ersprießlich scheint, eintreten lassen. Ohne Zweifel führen solche Prüfungen zu fleißigen Wiederholungen und diese zu sicherem Wissen. Der gewissenhafte Lehrer ist auch in dieser Beziehung stets schlagfertig; man kann ihn zu jeder Zeit, ich möchte sagen — in den Anklagestand versetzen. Fast in jeder Stunde erscheint bei ihm das verarbeitete Wissensmaterial als ein Abgerundetes und Ganzes. Er ist darin sorgfältig präparirt und giebt dem Schüler dadurch in jeder Stunde das Bewußtsein, etwas relativ Abgeschlossenes erworben, eine neue Staffel erklommen zu haben. Er repetirt am Schlusse der Stunde und zu Anfang der folgenden und schreitet sicher, stetig und lückenlos fort. Somit ist er also stets gewappnet und braucht sich nicht zu scheuen, vor Collegen und Eltern Rechenschaft abzulegen. Von einer Befangenheit kann wohl ebenfalls die Rede bei ihm nicht sein; denn er ist ja in Jericho geblieben, bis ihm der Bart gewachsen war. Und wenn Lehrer und Schüler daran gewöhnt werden, etwa noch vorhandene Befangenheit fahren zu lassen, so hat das gewiß sein specifisch Gutes. Die Eltern aber, welche nicht eingeladen werden, sondern nur das Privilegium haben, gegenwärtig zu sein, werden sich bei einer guten Schule schon anderweitig überzeugt haben, daß die Erlangung positiven Wissens nur einen Zweck und nicht den vornehmsten und gewichtigsten eines gesunden Schulorganismus bildet.

Dem Lehrercollegium gratuliren wir zu sochen Prüfungen; sie fördern die gegenseitige Näherung, erleichtern den nothwendigen Ueberblick über das Ganze und leisten dem Einklange Vorschub, der Einigung und wechselseitigen Hingebung, ohne welche jede Schule zu einer Anstalt herabsinkt, in welcher en gros Privatunterricht ertheilt wird.

XV.

Gedanken über Schuldisciplin.

1.

Disciplina hieß im Alterthum eine Wissenschaft; das Gesetzmäßige der Letzteren gab Veranlassung zu diesem Namen. Späterhin erhielt das Wort eine weitere Bedeutung und bezeichnete auch Gesetzmäßiges in einer sich fortentwickelnden Gesammtheit von Menschen. Endlich bedeutet es auch den Grad des Einflusses und der bedingenden und gestaltenden Kraft, den das Gesetz auf einen menschlichen Verein ausübt. Ueberall also, wo sich jedes Mitglied eines Ganzen den Gesetzen desselben unterwerfen muß oder unterwirft, da ist Disciplin. Diese Unterwerfung nennt die Sprache Gehorsam. Das Gesetz ist durch den Schöpfer selbst in die Welt gekommen. Es beherrscht das anorganische wie das organische Leben. Jedes Geschöpf zeigt es in seiner Darlebungsform, welche der Grundidee seines Daseins im gesunden Zustande genau entspricht; ja, die Darlebungsform, die Reihenfolge der stetigen Erscheinung einer

Idee im Irdischen, ist das Gesetz selbst. Der Gehorsam ist nur Sache der Menschen; er ist ein Unbegriff in der außermenschlichen Natur, weil dort Sein und Dasein, Idee und Erscheinungsform derselben, Wille und That zusammenfallen. Nun trägt jede Idee, die der Schöpfer denkt, d. h. jede Species des Lebendigen, eine unendliche Lebensfülle in sich; sie tritt mit einer Werdelust auf, als wäre sie ganz allein in der Welt und als müßte Alles um sie herum der Vernichtung Preis gegeben werden zu Gunsten dieser einzigen Existenz. Aber eben die Werdelust der einen Existenz reibt sich an der andern; es tritt Kampf, Vernichtung und der Tod auf und aus der Asche des Einzelnen erhebt sich allmächtig und ewig das gesetzmäßige Leben des Ganzen. Leben und Tod fließen aus dieser Gesetzmäßigkeit; sie ist die Wiege des Einzelnen und sein Grab. Der Mensch, „der Schöpfung Ruhm und Preis", ist für sich selbst eine Wiederholung des außer ihm wogenden Ganzen. In seiner Brust tritt ursprünglich jeder Trieb, jede Richtung seines innern Lebens, mit einer Energie auf, als wäre sie bestimmt, ihn ganz allein zu beherrschen. Seine Anlagen liegen gleich mächtigen Saiten eines Instruments neben einander, und die von außen angeschlagene erklingt ohne Rücksicht auf das Ganze und schwingt fort auf Kosten desselben. Fast scheint es, als ob die Action der Reaction, die Rückwirkung der Gegenwirkung noch genau entspräche. Aber nein, so kann es bei ihm nicht sein. Tritt auch dieses Verhältniß von der Action zu der Reaction in der Natur an tausend Stellen auf: es

verliert da seine Macht, wo an dem sonderbaren geisterhaften Stoffe des Nervensystems ein Bewußtsein sich zeigt, welches nunmehr frei bestimmt, in wie weit die Rückwirkung der Einwirkung entsprechen und die einzelne starke Saite des vielbezogenen Instruments auf die Anregung von außen erklingen soll. Das Selbstbewußtsein ist eine Wiederholung der Gesetzmäßigkeit des Ganzen in der Natur, welche den blinden Kräften ihre Gränze anweist. Aber wie klein ist sie doch, die Macht dieses Bewußtseins, der Gesammtheit der natürlichen Geistesäußerungen gegenüber! So schwach ist sie im Naturzustande, daß der Mensch unfehlbar ein Tummelplatz aller Kräfte, eine Beute seiner Triebe in ihm werden würde, wenn nicht eine andere bestimmende Macht hinzu träte. Und diese Macht ist die Erziehung. Meine Herren! Als der Schöpfer beschloß, daß es Menschen geben solle, da mußte er auch zugleich die Pädagogen erwecken und die Existenz der Erziehung bestimmen. Ja, das hat er auch gethan; er hat Menschen erweckt mit einer besonderen Energie des Selbstbewußtseins, eine Reihe großer Geister, die endlich aus der Tiefe gottähnlicher Natur den Begriff der Menschheit erlöst haben. Es hat das taumelnde Geschlecht, das Medium zwischen Gottheit und Staub, durch der Jahrhunderte Kette so geführt, daß es je nach dem Grade der Deutlichkeit des eben erwähnten Begriffs Vereinbarungen, Gesammtheiten schuf, welche dem Einzelmenschen Gelegenheit geben sollten, dem Geiste dieser Gesammtheiten gemäß sich zu entfalten. Er hat durch die erwähnten Urgeister eine große Zahl von Menschen-

kindern anregen lassen, einzudringen in die Erscheinungen der Welt und der Erscheinungen Kern loszulösen und zu Tage zu fördern, damit im letzten Grunde die Idee der Menschheit immer klarer vor das Bewußtsein träte. Alle Wissenschaft ist zuletzt nur ein Suchen nach dieser Idee, und wäre sie vollständig enthüllt und ihrem ganzen Inhalte nach entschleiert, so hätte vielleicht die Wissenschaft ein Ende und das Menschengeschlecht stände am Schlusse seines Daseins. Er hat begeisterte, thatkräftige Menschen erscheinen lassen, welche nach dem jedesmaligen Inhalte dieser Idee die Erscheinungsformen innerhalb der Menschheit richteten, auf Realisirung des hervorgeförderten geistigen Gehalts drangen und zu Gunsten dieser Verwirklichung zu bluten und zu sterben wußten. Sie opferten sich für ihr Geschlecht, für den Gedanken, die Institutionen der Menschen ihrem Wesen gemäß zu gestalten, damit auch das Individuum sich diesem Wesen gemäß formen könne. Alle Institutionen der Menschen müssen, wenn sie vor dem Auge des letzten Erziehers bestehen sollen, Erziehungs-Anstalten sein, den Geist der Menschheit repräsentiren, zu Gunsten des Einzelnen eine diesem Geiste gemäße Gesetzmäßigkeit herantreten lassen, und so wirken, daß Disciplin vorhanden sei, daß das Individuum in freiem Gehorsam sich dieser gleichzeitig lösenden und bindenden Macht unterwerfen lerne und somit angeleitet werde, in seiner eigenen Brust das Ewige und Göttliche unbedingt walten zu lassen und jeder anderen Regung der Seele einen untergeordneten Platz anzuweisen. Und so lange solcher Einklang noch nicht hervorgerufen und

diese unbedingte Souverainität des Idealmenschen in uns noch nicht erzeugt ist, hat sie dem einzelnen Menschen gegenüber gebieterisch aufzutreten und gewaltsam auszurotten, was sich der nothwendigen Disciplin widersetzt.

Diese Anforderung, welche vom Standpunkte der Speculation aus an jede menschliche Gesammtheit gestellt werden muß, wendet sich auch an die Schule, und wir kommen nun nach verhältnißmäßig langem Spaziergange durch das Reich der Gedanken, zu unserm eigentlichen Thema. Wiederholt muß werden, daß alle Erziehung dadurch gerechtfertigt und nothwendig ist, daß jene Macht nicht sofort erwacht und in der Energie vorhanden ist, welche allein den Menschen regieren soll. Man läßt den Menschen wollen und üben, was er bei hinreichend entwickeltem Selbstbewußtsein unzweifelhaft selbst wollen und üben wird. Das zur That Bestimmtwerden des Willens durch irgend welche Macht ist der Gehorsam. Wenn man den Menschen erzieht, so veranlaßt man ihn also, das zu wollen und zu thun, was dem Wesen seiner Natur entspricht. Man erlaubt sich dabei, jenes Wollen aufzuheben, das diesem Wesen nicht entspricht. Man veranlaßt ihn so lange, bis er sich selbst veranlaßt und der durch Erkenntnisse und Erfahrungen gereifte selbstbewußte Geist die Rolle des Erziehers übernimmt. Die von außen bewegende Kraft des Erziehers ist also vorhanden, um planmäßig und stetig an ihrer eigenen Vernichtung zu arbeiten. Das Leben selbst setzt fort, was der Erzieher angefangen, und die vollständige Souverainität des Ideal-

menschen in uns bleibt eine Aufgabe des ganzen Lebens. Das Leben aber verkörpert sich in seinen Institutionen; wohl dem Menschen, wenn diese im Stande sind, das begonnene Werk zu vollenden!

In der Schule können wir auf dem Wege zu diesem Ziele hin deutlich drei Stationen unterscheiden. Auf der ersten thut das Kind das Rechte aus Liebe zu dem Erziehenden. Diese Liebe zu einer Person bedingt die Gewöhnung zum Rechten. Die Gewohnheit wird zur Macht. Aber warum wird sie zur Macht? Weil allmählich die Liebe zur Sache, zum Guten selbst, aus ihr emporkeimt. Diese Liebe findet sich, weil das Gute eben der inneren Gestalt entspricht, weil der Mensch sich in seinem eigentlichen Lebenselemente bewegt, wenn er so handelt, wie er soll. Die Liebe zur Sache also tritt schon auf der zweiten Stufe mit einiger Energie, vermittelt durch die bloße Macht der Gewöhnung, hervor. Auf der dritten Stufe endlich keimt die Einsicht, und wird ein Hauptfactor wesengemäßen Handelns. Es ist also die Macht der Gewöhnung und die Macht der Einsicht, welche zur Uebung treibt, und aus der Uebung und durch dieselbe erblüht die Wunderblume des Herzens, die Liebe, welche in ihrer Richtung auf die Tugend die Quelle irdischer Seligkeit für den Menschen wird. Die aus dem Principe wahrer Menschenbildung hervorgehende Gesetzmäßigkeit tritt also dem Schüler zunächst entgegen in dem Lehrer. Ja, in dem Maße und je reiner und schöner sie ihm hier entgegentritt, um desto größer ist die Pietät des Kindes vor dem Lehrer. Deshalb ergiebt sich als erste Forderung

für die Schöpfung einer guten Disciplin, für die Herstellung eines hohen Einflusses der erziehlichen Gesetzmäßigkeit, daß der Lehrer dieselbe in möglichst vollkommenem Grade zu repräsentiren im Stande sei. Dieser Grad wird ein um so höherer sein, je mehr er erstens selbst erzogen ist und Charakter hat, je mehr ihn zweitens die Liebe zum Berufe angetrieben hat, dem Principe der vernünftigen Erziehung nachzuforschen, je klarer er drittens die disciplinarischen Mittel einer Schule in ihrer Berechtigung oder Nichtberechtigung erschaut hat, je mehr ihn viertens die Liebe zur Kindheit antreibt, tausendfache Modificationen, je nach der individuellen Beschaffenheit des Kindes, in Betreff der Anwendung dieser Mittel zu ersinnen, und je mehr er fünftens eigenen Takt und innere Feinheit besitzt, um auch in einzelnen Fällen richtig zu agiren, in denen ihn die Einsicht im Stiche läßt. Zum weiteren Nachdenken sei an folgende Sätze erinnert, die schon hinreichende Besprechung gefunden haben: 1) Von dem Höhengrade unserer eigenen Charakterfestigkeit ist der Einfluß abhängig, den wir auf Andere ausüben. 2) Die Durchsichtigkeit des Princips, das wir vertreten, und die richtige Würdigung der Mittel, die aus diesem Princip folgen, bestimmen unsere Freudigkeit am Beruf und bilden eine unerschütterliche Expansivkraft in uns, die trotz aller Mühen stete und dauernde Begeisterung erblühen läßt, weil wir uns auf diese Weise als Diener des Ewigen erfassen. 3) Die fortwährende Würdigung und Verbesserung der Mittel erhält uns lebendig und frisch, wie jeder Fortschritt. 4) Die ge-

naue Erfassung des einzelnen Charakters, wie solche durch die Liebe zur Jugend geboten wird, macht unseren Beruf interessant. Es ist ein hohes Geschäft, das Ganze im Einzelnen und das Einzelne im Ganzen wiederzufinden, Allgemeines individualisiren und Individuelles generalisiren zu können. Es ist interessant, weil wir auf diesem Gebiete unsere eigentliche Schöpferkraft walten lassen und unsere künstlerische Befähigung prüfen können. 5) Wo der Verstand nicht mehr weiter kann, da entscheidet die Unmittelbarkeit unseres Wesens, der Takt, welcher die immer schöner aufblühende Blume einer gediegenen Praxis genannt werden kann. In Summa: W i r m ü s s e n i n u n s e r e m B e r u f e e t w a s s e i n, w e n n w i r G e d i e g e n e s w i r k e n w o l l e n.

Das Ringen nach fortwährender Selbstvervollkommnung erscheint also auch von dieser Seite her als eine Nothwendigkeit. Und je mehr wir sind, um desto mehr erscheinen uns gegenüber in den Herzen der Schüler Pietät, Vertrauen und Liebe, welche die Triebfedern des rechten Gehorsams, namentlich auf der ersten Stufe, unbedingt bilden. Denn die bloße Furcht ruinirt und verkehrt den Menschen und erzeugt einen Gehorsam, der wohl Sclaven bilden, aber nicht Kindern dienen kann, die einmal freie Menschen werden sollen. Sie, die Furcht, ist nur dann an ihrer Stelle, wenn sie bei einem schon gebildeten Menschen Resultat der Gewissensvorwürfe sein würde, d. h. wenn es gilt, Schlechtes auszutilgen.

Wären nun alle Lehrer, wie sie sein sollten, so würden unsere „Gedanken über Schuldisciplin“ bald

ihr Ende erreicht haben. Aber wir leben in einer mangelhaften Welt. Der Einzelne ist ein Stückwerk, und obgleich er qualitativ allerdings die Menschheit bis zu gewissen Graden repräsentiren kann, so gelingt ihm dies selbstverständlich nie quantitativ. Eine Schule, sie möge heißen, wie sie wolle, wird auch nie darum hinkönnen, einzelne schwächere Kräfte unter ihren wirkenden Gliedern zu zählen. Allerdings ja, aber dafür repräsentirt auch das Lehrercollegium eine kleine Menschheit, und der Geist dieses Collegiums muß ersetzen, was hier und da fehlt. Gezündet muß sie haben in dieser Gesammtheit, die hohe Idee der Menschenbildung; angeschlagen müssen sein die Töne, welche, zu einem Accorde vereint, auf den sicheren Grundton hinweisen; Begeisterung muß wohnen in der einzelnen Brust, und selbst muß sich der Erzieher zurufen: „Ziehe deine Schuhe aus, denn der Ort, wo du stehst, ist ein heiliges Land.“ Durchsichtig müssen sie geworden sein, die erziehlichen und unterrichtlichen Maßregeln, welche das Princip fordert. Ein blühendes Streben muß walten unter den Lehrern; die Liebe muß sich zeigen, welche willig ist, den Bruder zu stützen und zu tragen, ihm zu helfen und sein Wohl zu fördern; als eine lebendige, einer hohen Sache dienende Corporation muß sich das Lehrercollegium erfassen, die da berufen ist, im Ganzen zu leisten, was dem Einzelnen nimmer gelingt. Selbst der Schwache muß ohne Schaden für das Ganze getragen werden und sich sonnen können in dem erwärmenden Licht des Ganzen, bis es ihm gelingt, auf eigenen Füßen zu stehen. Jeder muß er-

faßt werden von dem allgemeinen Fortschritt, der ein Ganzes charakterisirt, das seine Entstehung und Fortentwickelung einer großen Idee zu verdanken hat. Und die Eitelkeit, Charakterlosigkeit und Selbstsucht müssen schweigen; wo sie sich zeigen, die gemeinen Seiten der Menschennatur, da müssen sie sowohl im Lehrercollegium wie in der Gesammtheit der Schüler unnachsichtlich ausgerottet werden. Kurz: „Der Geist des Lehrercollegiums — das ist unsere zweite Forderung — muß dem Schüler als eine ethische Macht entgegentreten und die Würde und das Gewicht des Einzelnen, je nach Bedürfniß, stützen und fördern." Selbstverständlich hat hier der Dirigent ein großes Feld. Doch — der Dirigent will sich heute mit dem Dirigenten nicht weiter beschäftigen.

Die Art der Disciplin einer Schule tritt besonders hervor beim Unterricht. Er füllt ja auch den größten Theil der gewöhnlichen Schulzeit aus. Der Unterricht wirkt auf allen Stufen, die oben erwähnt wurden, fördernd für die Disciplin, wenn er richtig gegeben wird; er ist ein Grab derselben, wenn das nicht geschieht. Der allein richtige Unterricht ist nach unserm bekannten Standpunkte der methodische. Wir haben uns über dieses Capitel wiederholt ausgesprochen; hoffentlich können uns in dieser Hinsicht auch die Herren nichts vorwerfen, welche da träumen, der selbstbewußte und klare „Methodenreiter" übersehe die Wichtigkeit des Objects und verlange nicht als No. 1, sachliche Sicherheit, gediegenes Wissen. Nein, der Methodiker verlangt blos noch etwas mehr. Das ist die Sache, Ihr Herren!

Also: Zur Aufrechthaltung einer guten Disciplin muß der Lehrer methodisch unterrichten können. Nach unserem Standpunkte ergiebt sich diese Forderung aber schon aus der früheren, daß nämlich das Ganze im wahrhaft erziehlichen Sinne geleitet werde. Darum unterstreichen wir diese Forderung hier nicht mehr und gehen weiter.

Auf der oben erwähnten dritten Stufe tritt also die Einsicht als Quelle des Gehorsams mit auf. Schwache Eltern und schwache Lehrer wollen diese Quelle schon aufreißen, wenn noch kein Wasser in ihr vorhanden ist. Oft sieht man einen nervösen Vater den tollen Jungen ermahnen und wieder ermahnen und mit Thränen ermahnen, während der Reitstock die einzig wünschenswerthe Wirkung hervorbringen würde. Es ist zum Davonlaufen! In der Schule, wie im Hause, erzeugt eine zu frühzeitige Eröffnung dieser Quelle Altklugheit und unkindliches Wesen; ja sie bricht den Respect vor dem Ermahnenden, weil das Kind sehr wohl herausmerkt, daß hinter der Winselei und den Redensarten Charakterschwäche steckt. Aber zur rechten Zeit angewandt, wirkt das Mittel bedeutend. Der Junge namentlich darf nicht die ganze Schulzeit hindurch blindlings pariren; es muß der Uebergang hergestellt werden zwischen der Schule und dem in moralischer Hinsicht selbständigen und freien späteren Leben. Auf der zweiten Stufe kann der Lehrer dann und wann einen begründenden Satz mit einfließen lassen. Auf den oberen Stufen ist es meiner Meinung vornehmlich die Aufgabe, wenn auch nicht die aus-

schließliche, so doch nicht die geringste Aufgabe des Religionslehrers, die principmäßigen Gestaltungen und Forderungen, in denen sich der Knabe findet, in Worte zu fassen und ihn vollständig über die zwingenden Mächte aufzuklären. Natürlich bleibt die Forderung unbedingten Gehorsams nach wie vor stehen; ja sie wird noch erhöht; denn wer viel weiß, von dem wird viel gefordert. Ist es nun der Religionslehrer, dem solches Amt zufällt, so ist wohl keine Frage, wer der Religionslehrer einer Anstalt sein sollte. Doch davon ein anderes Mal. Durch die erwähnte Aufklärung erhält der Knabe die Möglichkeit, den Schwerpunkt seines sittlichen Thuns und Handelns, der sonst noch außer ihm lag, in seine Seele zu verlegen und somit die Unfreiheit abzuschütteln, von der ihn die durch Gewohnheit schon erwachte Liebe zum Guten noch nicht vollständig erlösen konnte. Unsere dritte Forderung heißt also: „Die Schule erzeuge einen allmählichen Fortschritt von der Stufe des unbedingten, noch unbewußten Gehorsams zur Stufe ethischer Freiheit.“ Wo die Schule dieses Ziel nicht verfolgt, da versündigt sie sich an dem Zögling und stößt ihn hinaus in's feindliche Leben, ein schwankendes Rohr, das, wenn nicht besonders günstige Umstände obwalten, der Wind hin und her wehet.

Eine gute Disciplin ist die sichere und wichtigste Frucht einer guten Schulführung, und sie giebt zugleich den Maßstab ab für die richtige Beurtheilung eines erziehlichen Ganzen.

2.

Wir waren gezwungen, die Hauptursache einer guten Disciplin in einem bedeutenden Höhengrade der eigenen Erziehung des Lehrers und in dem Geiste der Liebe, Strebsamkeit und Hingabe wie solcher im Lehrercollegium sich zeigen muß, zu suchen. Gehen wir hier, wo es sich um Einzelnes handelt, noch einmal auf das zurück, was von dem einzelnen Lehrer gefordert werden muß.

Der bedeutende Höhengrad eigener Erziehung innerhalb des Lehrerberufs und durch denselben kündigt sich an durch das Gefühl der Freude oder richtiger der Freudigkeit. Die Erreichung dieser Stimmung unsers Gemüths muß als eine der schönsten Aufgaben für Das genannt werden, was man mit dem Namen Lebenskunst bezeichnen darf. Dieses Ziel kann nur erreicht werden durch innere Aufklärung, durch Sicherheit und Läuterung der Seele. Sie, die Freudigkeit, ist nothwendig zur Ueberwältigung des Stoffes, der Masse, welche vom Leben jedem Strebsamen in nicht geringem Maße zuertheilt wird. — Dominirt sie, so werden die Aufgaben des Lebens rascher gelöst, die Schwierigkeiten werden geringer und das Unangenehme und Lähmende verliert seinen Stachel. Ja, die höheren Productionen der Seele erfordern unbedingt einen ruhigen, mittleren Zustand des Gemüthslebens als Grundlage. Ich darf nicht daran zweifeln, daß jeder meiner Leser schon die Erfahrung gemacht hat, wie nothwen-

dig die Erwerbung und Erhaltung einer freudigen Stimmung für den Lehrer ist, und wie schwer es ihm in tausend Fällen erscheint, dieser Nothwendigkeit Genüge zu leisten. Und ergiebt sich diese Nothwendigkeit schon aus einem gesunden Nachdenken über den erziehlichen Beruf, so tritt sie uns doch namentlich vor Augen durch eine ruhige Beobachtung des Verhältnisses zwischen dem Zögling und dem Erziehenden. Da steht der grämelnde, kränkliche Mann vor der Classe, rathlos und verzweifelnd, und fordert vergebens Mitleid von der ihm anvertrauten Schaar. Aber dieses Mitleid wird ihm nicht zu Theil; die Jugend bestürmt dennoch schonungslos den Schwachen und macht ihm seine Function zur unerträglichen Last. Da wirft er im Geiste einen Stein auf die schonungslose Brut und findet in dem Benehmen wohl gar eine Bestätigung der Ansicht von der ursprünglichen Bosheit und Verderbtheit der menschlichen Natur. Der gesunde und heitere College steht neben ihm, und obgleich er die Aeußerungen der Jugend tadelt und sie aufheben möchte, so kann er dennoch die Ansicht seines Collegen nicht theilen. Denn nur wer hinter der Thür gestanden hat, weiß, wie es hinter derselben aussieht; die Jugend hat kein Mitleid für den Leidenden, weil sie die Leiden noch nicht kennt; sie kennt eben nur Gesundheit, Frische, Freudigkeit, und weiß sie an Andern zu schätzen und zu lieben; ihr imponirt nur die Mannes- und Charakterkraft; sie verehrt sie ahnungsvoll und beugt sich vor ihr, weil sie sich einmal zu derselben emporschwingen soll. Die entschiedenste und

strengste, ja bitterste Behandlung von Seiten eines charaktervollen, gemüthsstarken Lehrers thut der unbedingten Liebe und Hingabe zu diesem Lehrer keinen Abbruch, sondern erhöht sie im Gegentheil. Der frische Junge namentlich verachtet nur die Schwäche, Charakterlosigkeit und Inconsequenz und ist in seiner Verachtung so leidenschaftlich und consequent, daß sich der herumfahrende und schwankende Anfänger vergebens bemüht, durch allerlei künstliche Mittel, durch Schmeichelei und Spielerei wieder gut zu machen, was er in der Hauptsache verdarb. Nur die Gesundheit und die Kraft gehören in den Tempel der Jugend, und die Freudigkeit im Antworten und in der Arbeit ist die schöne Frucht und der Lohn einer gediegenen, principgemäßen, consequenten Wirksamkeit. Möge Jeder dahin streben, diese Frucht zu erreichen durch Conservirung seiner Gesundheit, durch gründliche Aufklärung über den Endzweck seines Thuns und Treibens und über die Mittel zur Erreichung dieses Zwecks, durch den Fortschritt in der Sicherheit der Handhabung dieser Mittel, jener Sicherheit, die, wie wir früher erklärten, nicht immer Resultat der Reflexion, sondern unmittelbare Wirkung des Gemüthes ist, die sich als Takt kund giebt. Möge sie endlich Jeder zu erreichen suchen durch fortwährende innere Läuterung, durch volle Hingebung an Gott in guten und in bösen Tagen und durch Vertrauen auf die allwaltende Vorsicht, deren Diener auch namentlich der Lehrer sein soll.

Aber die angedeutete Stimmung, die immer eine anhaltende und dauernde ist, kann im Allgemeinen

vorhanden sein, und doch können tausend Störungen mannichfaltiger Art eintreten; denn

„Das Herz gleicht ganz dem Meere,
Hat Sturm und Ebbe und Fluth,
Und manche schöne Perle
In seiner Tiefe ruht."

Es ist nun an uns, diese momentanen Störungen näher zu betrachten.

Wir dürfen dieses Mal diejenigen Störungen überschlagen, welche ihren Grund in einer physischen Verstimmung haben. — Wir wiederholen hier nur, daß es die Pflicht des Lehrers ist, sich körperlich gesund zu erhalten, so schwer es auch oft sein mag, dieser Pflicht zu genügen.

Die geistigen Störungen können ihren Grund im Schulorganismus selbst haben, aber auch außerhalb desselben zu suchen sein. Was letztere betrifft, so treten uns unter den Hindernissen zuerst Kummer und Sorge entgegen. Behüte der Himmel jeden Erziehenden vor einer zu großen Dosis jener geistigen Aqua Tofana und mache ihm die Aufgabe nicht zu schwer, wenn er ihn auch nicht ganz über das Loos jedes Sterblichen, dem „reine, ungetrübte Freude ja nicht zu Theil wird," emporzuheben vermag. Und bereite sich der Lehrer gleich jedem besonnenen Sterblichen in guten Tagen vor auf die bösen und stähle seine Kraft, daß er auch diese zu ertragen vermöge.

„Der König Karl am Steuer saß,
Der hat kein Wort gesprochen;
Er lenkt das Schiff mit festem Maß,
Bis sich der Sturm gebrochen!"

Und „dringt ihm die Sorge in's Schlüsselloch ein," so möge er sich ihrer erwehren, so gut er kann. Aber hier was da Schlüsselloch! höre ich rufen. Bei weit geöffneten Thüren spaziert sie an den häuslichen Heerd des Lehrers und macht sich ganz behaglich breit. Und die da Macht haben, ihr die Thür zu verschließen, sie thun es nicht, sondern lassen den Erzieher des Volks ganz ruhig „an Hungerpfoten saugen." Wo dem so ist — und leider finden wir diesen Zustand „so weit die deutsche Zunge klingt" — da mögen denn die Gewalthaber verantworten, was sie zum Fluche für die Jugend verschulden oder unterlassen. Hier an der Elbe Strand sind wir in dieser Beziehung doch noch glücklicher daran, als Tausende unserer Collegen. Seien wir auch dankbar durch größere und frischere Wirksamkeit!

Mit dem Zorn hat sich der Lehrer mit der Zeit ein für allemal abzufinden. Eine gewaltsame Entladung innerhalb der Grenzen der Vernunft schadet nicht, wenn sie selten stattfindet, und Ungewitter reinigen die Luft; sonst aber ist Selbstbeherrschung überall die Parole.

Und noch andere Feinde treten uns hier entgegen, welche nicht gerade im Schulorganismus selbst zu suchen sind. Wir gedenken hier eines Feindes, den man vielleicht mit dem Worte Verweltlichung bezeichnen darf. Der Lehrer wirkt für das Leben und soll allerdings dem Leben angehören und so viel, wie ersprießlich ist, in dasselbe hineinkommen. Wollte Gott, es könnte

auch für ihn Göthe's „Zauberwort" unter allen Umständen sich wirksam zeigen:

„Tages Arbeit, Abends Gäste,
Saure Wochen, frohe Feste!"

Allein es darf auch in dieser Beziehung die Grenze nicht überschritten werden. Es wird namentlich der Vorsteher einer Schule, der es mit vielen Eltern zu thun hat, in großen Städten und besonders auch in der unsern, von den verschiedensten Seiten in Anspruch genommen, und dies vornehmlich dann, wenn er gesellschaftliches Talent besitzt. „Man wird hier zu Tode besucht und eingeladen" sagte einst ein berühmter Pädagoge, als er die hiesigen Verhältnisse in der angedeuteten Beziehung durchschaute. Man darf sich aber nicht zu Tode besuchen und einladen lassen; wer immer auf der Straße liegt, kann nicht studiren und präpariren, und nicht diejenige Frische erwerben, welche stille Intuition und ruhige Reflexion dem Geiste gewähren, und wer in der Woche mehrere Diner's aushalten muß, der kann nicht gesund bleiben. — Die Majorität unserer Collegen laborirt freilich nicht an dieser Art von Verweltlichung; es thut ihr im Gegentheil das noth, was der Weltmann besitzt: ein äußerliches feines, taktvolles Wesen, das sich der Erzieher, der auch für die Welt bilden soll, ebenfalls erwerben sollte, ohne zu vergessen, daß er sich unter allen Umständen vor Kraftzersplitterung und fortwährender Zerstreuung zu hüten hat. —

Kraftzersplitterung kann endlich auch eintreten durch ein unzweckmäßiges wissenschaftliches Streben. —

Ohne wissenschaftliches Streben überhaupt sinkt man zu einem Tagelöhner herab; aber dennoch kann man sich durch Strebsamkeit aus der Schule herausstreben. Wir können hier Herrn Scheibert, den jetzigen kön. preuß. Provinzialschulrath, für uns reden lassen. So heißt es in der „Revüe," Märzheft 1855, S. 166, folgendermaßen: „Wenn sich — namentlich bei jüngern Lehrern, in denen das wissenschaftliche Streben noch am lebendigsten zu sein pflegt — nur zu leicht der wissenschaftliche Beruf auf Gebiete begiebt, von wo aus der Zusammenhang mit der Schule und dem Schulunterrichte nicht mehr nachweisbar ist, und wenn in diesem sich vertiefenden wissenschaftlichen Treiben die volle Befriedigung und volles Genüge gefunden wird: so leidet gar oft darunter das Interesse und die Thätigkeit für die Schule, so daß der von ihr geforderte niedere und mechanische Dienst als eine Störung des höheren Strebens angesehen und darum mit einem gewissen Mißbehagen geübt wird. Man schränkt sich dann auf das Nothwendige und Unerläßliche im Schuldienste ein und weigert wohl jede Anstrengung und jedes Opfer an Zeit und Kraft, welches die erziehende Aufgabe der Schule beansprucht. Ja, man blickt wohl mit einer gewissen hochherrlichen Miene auf die deos minorum gentium herab, welche um die ihnen fruchtlos erscheinende Aufgabe der Erziehung sich abmühen und nach ihren Ansichten das höhere Streben darüber aufgaben. Oder sollten wirklich wohl immer die Schulen, an denen viele wissenschaftliche Notabilitäten arbeiten, für die Erziehung die wirksam-

sten sein? Wer nicht absichtlich vor den Wirkungen derjenigen Schulperiode, in der dieser wissenschaftliche Geist den einzigen oder doch den meist vortretenden Stempel abgab, seine Augen verschlossen hat, der wird diese Frage schwerlich bejahen können. Es kann auch nicht anders sein, denn wo das Mittel, und auch das beste und edelste, zum Zwecke wird, da erreicht man das Mittel und kommt nicht zum Zweck."

XVI.

Ueber den Werth der anschaulichen Erkenntniß.

Wir rühmen und preisen unseren „Vater Pestalozzi" als einen großen Mann, der durch sein „Unterrichte anschaulich!" ein großes Wort für alle Zeit gesprochen habe. Aber wissen wir auch, warum wir rühmen? — Es scheint mir wohl der Mühe werth, zur Beantwortung dieser Frage wiederholt neue Anregung zu bieten.

Jeder, der einigermaßen in der Pädagogik bewandert ist, kennt das Wort: „Nichts ist in dem Geiste, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist." Es ist aber doch etwas darin, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist. Wollte ich diese Behauptung beweisen oder nur näher erläutern, so müßte ich gar zu abstract-philosophisch raisonniren. Schweigen wir also.

Gewöhnlich denkt man sich unter dem geistigen Inhalt die auf dem Wege des vernünftigen Lernens gewonnene Erkenntniß. Meint man die — à la bonne heure! so ist der obige, mit Gänsefüßen versehene Satz

ganz an seiner Stelle und unserer Meinung nach nicht zu widerlegen. Und das können und wollen wir hier erläutern.

Wir haben in unserem Geiste, wie jeder weiß, Vorstellungen, Begriffe und Urtheile. Einige Urtheile halten wir recht warm, weil sie uns lieb und wir wohl gar stolz auf sie sind — ich meine die Wahrheiten. „Was ist Wahrheit?" hat vor 1800 Jahren ein blasirter Heide gefragt, und moderne Blasirte fragen mit verzerrtem Gesicht, welches verzweifelte Resignation ausdrücken soll, in Wirklichkeit aber nicht selten Einfalt zeigt, ebenso. Als ob es so schwer wäre, auf die Frage des charakterlosen Römers auch vom Standpunkte des reinen Denkens aus zu antworten! Arthur Schopenhauer antwortet klar und scharf: „Wahrheit ist die Beziehung eines Urtheiles auf einen außer ihm liegenden zureichenden Erkenntnißgrund". Und was bildet den Grund einer zureichenden Erkenntniß — will sagen, das Fundament, worauf ein Urtheil ruht und mit welchem es steht und fällt?

Solches Fundament kann sein 1) ein anderes Urtheil, das wir als etwas Gewisses und Bewiesenes anerkennen. Ein Urtheil, das auf solchem Grunde ruht, kann falsch sein, wenn das Fundament irrthümlich als wahr angenommen worden ist. So lange wir aber solchen Irrthum nicht erkennen, haben wir allerdings eine Art von Wahrheit — zwar keine materiale, sondern nur eine formale, durch logische Schlüsse erworbene. Die materiale Wahrheit aber haben wir, wenn wir 2) unser Urtheil, durch eine auf dem

Wege der Anschauung und Empirie gewonnene Vorstellung stützen können, also die Thatsache für uns redet. Drittens können wir unser Urtheil auf Sätze beziehen, die sich weiter nicht erklären lassen, auf Fundamentalsätze, die ein Mensch anerkennen muß, wenn man ihn nicht für das Tollhaus reif halten soll. Sprechen solche Sätze bei richtigem Schluß (nota bene!) für unser Urtheil, so dürfen wir getrost sein: wir haben dann die Wahrheit. Solche Sätze sind z. B.: Zwei gerade Linien schließen keinen Raum ein. Nichts geschieht ohne Ursache. $3 \times 7 = 21$. Ein Subject ist gleich der Summe seiner Prädikate. Einem Subject kann ein Prädikat nicht zu gleicher Zeit beigelegt und abgesprochen werden. Von jeden zwei contradictorisch entgegengesetzten Prädikaten kann einem Subject nur eines zukommen ꝛc.

Auf welchem Wege erhalten wir nun unsere Urtheile? Es scheint, als ob es nicht einen, sondern zwei Wege in dieser Beziehung giebt. Wir gelangen nämlich auf dem Wege der Anschauung durch eigene Geistesthätigkeit zum Urtheile; es werden uns aber auch direct Urtheile mitgetheilt — vermittelst der Sprache natürlich. Somit scheint es also, als ob auf diesem zweiten Wege Vieles in den Geist hineinwanderte, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist. Wollen das sehen, zunächst aber den ersten Weg in's Auge fassen.

Hier könnte man nun ein ganzes Capitel darüber schreiben, wie denn eigentlich die Anschauung zu Stande kommt, oder mit anderen Worten: wie wir zu den Vorstellungen gelangen; allein man würde wieder zu

abstract werden müssen, wollte man sich darüber näher auslassen. Es herrscht ja zeitweilig eine solche enorme Furcht vor „Abstractionen" (ich denke an die Regulative), daß man nothwendiger Weise angesteckt werden muß. Die Furcht steckt ja bekanntlich an, wie das Gähnen, und ist so langweilig wie dieses.

Unser Verstand ist es, der auf eine Sinneserregung durch die Außenwelt die Vorstellung bildet, so viel können wir wohl sagen. Haben wir Vorstellungen von gleichartigen Einzeldingen, so combinirt unsere Vernunft das Gleichartige in diesen Einzelvorstellungen und läßt das Ungleichartige — das Unwesentliche — fallen: sie abstrahirt und bildet einen Begriff. Beispiel: Wir sehen mehrere Oefen; wir merken, daß in allen diesen Vorstellungen von einzelnen Oefen etwas Gleichartiges steckt. Da machen wir kurzen Prozeß, sehen davon ab, daß der eine Ofen weiß, der andere schwarz, der eine eckig, der andere rund war 2c., denken an den Feuerheerd, die Zugröhre und an die unverbrennliche Wandung und bilden uns so den Begriff: Ofen. Der Begriff als solcher existirt in der Wirklichkeit da draußen nicht, alswo nur diese und jene Einzeldinge zu finden sind, sondern nur in unserem Geiste. — Haben wir die Begriffe in hinreichender Zahl, so verbinden wir sie zu Urtheilen. Fängt das kleine Kind zu urtheilen an, so beginnt es zu sprechen. Das Sprechen ist ein Operiren mit Begriffen.

Entstehen also unsere Begriffe auf diese Weise aus Vorstellungen, — und dem ist ohne Widerrede so — so hängt natürlich die Lebendigkeit unserer Begriffe

von der Energie und Schärfe unserer Vorstellungen ab. Das wird auch jeder schon bei sich und Andern erfahren haben. Wenn Einer redet, so merkt man wohl, ob er nachschwatzt, oder ob er das wirklich erschaut, erlebt hat, wovon er redet. Wie anders redet sich's z. B. im geographischen Unterrichte, wenn man ein „gereis'ter Mann" ist, und aus der Anschauung weiß, wie ein Gebirge, ein Flußthal, das Meer rc. aussieht, als wenn man alle diese Dinge nur aus Büchern kennt!

Also es bleibt dabei: wer zu lebendigen Begriffen gelangen will, der muß auch lebendige Anschauungen sammeln. Wer also die Erkenntniß eines Menschen wahrhaft fördern will, der muß ihn zur Anschauung und immer wieder zur Anschauung veranlassen; widrigenfalls drischt man leeres Stroh und füllt den hohlen Kopf durch hohle Seifenblasen aus.

Wie hat doch „Vater Pestalozzi" Recht gehabt!

Wenn man solches einsieht, so fragt man erstaunt, wie es doch zugehen möge, daß in den Schulen noch immer so wenig für die Anschauung gethan wird? Nun, Einige sehen nicht, was Pestalozzi sah; bei Andern scheitert Alles an dem famosen Gesetze der Trägheit, das der Geist so schwer überwindet. Denn das vernünftige Lehren ist mit einigen Umständen verknüpft; das Vorschwatzen und Sichgehenlassen ist aber bedeutend leichter. Wie schwer ist es nicht, durch eine richtige katechetische Lehrform auf Grund der wirklichen Anschauung das Kind selbst abstrahiren, selbst schließen und denken zu lassen! Da thut man ja nach dem

Gesetze der Trägheit besser, an einer Schnur den Kram herzudociren. Dociren wir also weiter. Und will uns einer aus dem dogmatischen dolce far niente wecken, so sind wir hübsch frech und grob gegen den „Elementargeist", den „Methodenreiter". Die Frechheit war der dünkelhaften Einfalt noch immer ein zuverlässiger Harnisch.

Die unmittelbare, äußere Anschauung kann natürlich nicht überall angeregt werden. Wir kommen jetzt zu dem oben angeführten zweiten Wege. Es dringen auch unmittelbare Begriffe, Urtheile auf uns ein. Jeder prüfe einmal sich selbst: wenn ein fremdartiger Begriff auf uns einstürmt, was thun wir da? Wir suchen nach einigen schon in unserm Geiste vorhandenen Vorstellungen. Wir suchen, bis wir welche finden, aus der dieser Begriff durch eigene Geistesthat ebenfalls hätte entstehen können. Ja wir lassen ihn, wenn wir diesen Fund gemacht haben, wirklich noch einmal entstehen. Ist solches geschehen, so trägt nunmehr der von außen eingedrungene Begriff die individuelle Farbe unserer specifisch eigenthümlichen Denkweise: wir haben ihn alsdann assimilirt, in unser Fleisch und Blut verwandelt. Geschieht das nicht, und wir halten den Begriff gedächtnißmäßig fest, so operiren wir später mit hohlen unverdauten Begriffen. Diese Hohlheit verträgt sich leider sogar mit der äußerlichen sogenannten Gelehrsamkeit. Solche Begriffe sind den unverdauten Stoffen zu vergleichen, die ein Organismus im Blut und in den Gefäßen zu seinem Nachtheile mit herumzuschleppen vermag, und die jenen

Zustand herbeiführen, den wir Siechthum nennen. So wie diese Stoffe den Körper siech machen, so lähmen die unverdauten Begriffe den Geist und unterminiren „den gesunden Menschenverstand."

„Vater Pestalozzi" hat also wieder Recht: Auch bei der Mittheilung durch die Sprache läuft zuletzt doch Alles wieder auf die Anschaulichkeit hinaus. Man versteht nur das, was man aus dem Fundament der gewonnenen Anschauung allenfalls selbst hätte erzeugen können, und nur diejenigen Gedanken finden wir schön und erhebend, die das gewissermaßen nur wecken, was schon in uns schlummerte. Gewisse Wahrheiten giebt es, zu denen man erst „herauforganisirt" werden muß.

Aus diesen Sätzen ergiebt sich als nothwendige Consequenz, daß man sich vor dem Ueberschütten und Ueberfüttern des Geistes in Acht nehmen muß. Der kindliche Geist will und muß Zeit haben zum Verdauen. Ich bin sogar der ketzerischen Meinung, daß wir als Lehrer in diesem Punkte Alle sehr stark und viel sündigen, daß wir die Materie des Unterrichts weit mehr beschränken und in diesem Punkte unsere Ansprüche noch weit mehr mäßigen sollten. Wenn man aber gar Begriffe auf die Kinder eindringen läßt, von denen man gewiß weiß und wissen muß, daß ein Kind sie nicht zu assimiliren vermag, weil es noch keine Anschauungen vorfinden kann, an denen es diese Begriffe zu messen im Stande wäre, so — erlasse mir den Nachsatz, werther Leser. Auch in dieser Beziehung sündigen wir noch vielfach. Ja, erhielten wir dafür, was

wir verdienten, so wäre keiner unter uns vor Schlägen sicher. An den Rücken der Regulativ-Männer möchte ich dann gar nicht denken.

Allein, so wendet man mir ein, oft muß man in der That Sachen vortragen, bei denen man die nöthige Anschauung nicht voraussetzen kann. Denke nur an den geographischen, den Geschichts-Unterricht 2c. Ganz recht. Glücklicher Weise besitzt der Geist die Fähigkeit, aus schon vorhandenen Vorstellungen neue zu produciren. Diese Fähigkeit pflegt man Phantasie zu nennen. Der benannte Unterricht also geht auch auf die Anschauung los, indem er sich durch Vergleiche oder die Kunst der Rede an die Phantasie wendet. Gute Detailschilderungen thun hier vortreffliche Dienste. Das „Ausgehen von dem Bekannten zum Unbekannten" findet ebenfalls hier seine Wurzel. Ich denke an die Heimathskunde und an noch Anderes. Der ganze Einwurf verlangt also die Antwort: Auch in diesen Gegenständen ist die Appellation an die Anschauung des Pudels Kern im vernünftigen Unterrichte. Was die unmittelbare Anschauung nicht thut, das leistet die mittelbare, die durch die Phantasie vermittelte. Geistlose Nomenclatur, Wortschwall und wieder Wortschwall, Allgemeines und wieder Allgemeines ist, wie die Sprache sehr gut sagt, auch für das Kind „tödtend langweilig".

Also auch der oben bezeichnete zweite Weg, auf dem unsere Erkenntniß heran- und einzieht, ist von dem ersten abhängig. Und der schon einmal angezogene Philosoph der Gegenwart ist völlig im Recht, wenn er sagt: „Die Anschauungen sind die Contanten,

die Begriffe die Zettel." Hier in Hamburg wird es uns hoffentlich plausible sein, wie werthlos die Zettel ohne Contanten sind!

An unseren „Vater Pestalozzi" aber, den man jetzt so gern unter die Bank schieben möchte, wollen wir uns nach wie vor anklammern mit ganzer Seele, und von einem Diesterweg felsenfeste Treue und rücksichtslose Consequenz in theoretischer und praktischer Hinsicht lernen. Ja, versteht man unter dem geistigen Inhalt das durch Erziehung und Unterricht Erworbene, so giebt es in der That nichts in dem Geiste, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist.

XVII.

Eine methodische Stimme aus dem Lager der Gelehrsamkeit.

Wir haben wiederholt behauptet, daß mit Pestalozzi auf dem Gebiete der Pädagogik eine ganz neue Zeit angebrochen sei, — das Zeitalter der Methode — daß indessen das neue Leben, welches aus den Schöpfungen des erwähnten pädagogischen Genies hervorgegangen ist, noch gar sehr wenig eingedrungen sei in die erziehlichen Institutionen unserer Tage, daß namentlich das Gelehrtenthum sich gegen den Fortschritt gesträubt habe und noch immer sträube, und daß in den Werkstätten desselben das bloße Wissen nach wie vor auf dem Throne sitze, der vernünftiger Weise von dem Erkennen bestiegen werden müsse. Wir haben auch behauptet, daß die Seminarien Repräsentanten des pädagogischen Fortschritts gewesen und theilweise noch seien — im Ganzen aber zu armselige Repräsentanten, weil sie die Wissenschaft zu wenig in ihr Recht einsetzen konnten, daß die Zukunft nothwendiger Weise

pädagogische Kunstschulen gründen müsse und gründen werde, welche den erwähnten Mangel der Seminarbildung zu beseitigen im Stande sind. Stimmen, wie die unsrige, erschallen vielfach aus dem Lager der „Elementargeister," um mit einem Herrn Julius Richter zu reden, bis jetzt aber fast nie aus dem der Gelehrsamkeit. Aber die Zeit naht und ist schon jetzt, in welcher sich diese Thatsache ändern wird. Man merkt auf dem Gebiete der Erziehung schon allseitig, woher der rechte Wind weht; die Einen merken sein Sausen wohl, aber sie wissen noch nicht, woher er kommt; die Andern wissen nur zu genau, wohin er geht; darum bauen sie Barricaden gegen den Wind auf — natürlich rein aus sanitätlichen Rücksichten auf die armen Menschenkinder, die bekanntlich den Zug nicht ertragen können. Ja, die Zeit ist gekommen. So ließ schon 1854 Herr Dr. Peters, Professor an der königl. Landesschule St. Afra zu Meißen, ein kleines Werk vom Stapel, das wir freudig begrüßt haben und über das wir hier nothwendiger Weise referiren müssen.*) Die aus diesem Werke angezogenen Sätze werden für unsere Leser um so interessanter sein, als sie in ehrlicher und einschneidender Weise die Principien bestätigen, welche dieses Werk vertritt.

---

*) Ueber die Nothwendigkeit der Errichtung zweckmäßiger mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrerbildungs-Anstalten an deutschen Universitäten von Dr. Adolf Peters, Professor an der königl. Landesschule St. Afra zu Meißen. Dresden, Adler und Dietze, 1854.

Herr Peters spricht über folgende drei Punkte: 1) die Wissenschaftsmethode und die Lehrmethode und die theoretischen und praktischen Schwierigkeiten der letztern; 2) die Unzulänglichkeit der bisherigen Mittel zur Bildung mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrer; 3) Vorschläge zu einer zweckmäßigen Einrichtung der fraglichen Lehrerbildungs-Anstalten an deutschen Universitäten. Folgen wir ihm Schritt für Schritt.

Zuerst wird erklärt, daß es zweierlei Wissenschaftsmethoden giebt, die dogmatische und die kritische. „Die dogmatische Methode ist die des bloßen Inhalts, dem sie im Allgemeinen eine willkürliche, daher künstliche Gestalt giebt. Sie legt somit nicht das hinlängliche Gewicht auf geistesgemäße Begründung und Entwicklung. Das Operative, Mechanische, Kunstgriffliche ist ihre Sphäre. — Der kritischen Methode erscheint nicht blos der Inhalt wesentlich, sondern vornehmlich dessen organische Entfaltung. Sie ist also die Methode der umfassenden, von innen herausgehenden wissenschaftlichen Untersuchnng, der analytischen Entfaltung, die jeden künftigen Inhalt, auch den geringsten, zuvor als Frage erscheinen läßt. Der dogmatischen Wissenschaftsmethode entspricht namentlich das Wissen, der kritischen das Erkennen. Um diese beiden Pole bewegt sich nicht nur die Methode der Wissenschaft, sondern auch die des Unterrichtes. Die Fragen in Beziehung auf den Unterricht drängen sich also um den Gegensatz des bloßen sichern Wissens und des durchschauenden Erkennens." — Nachdem Herr Dr. Peters nun das Wesen des Wissens

und des Erkennens und die Wechselbeziehung beider Potenzen schön und klar dargelegt hat, weis't er nach, daß für den zukünftigen Methodiker das Wissen nach der kritischen Methode erworben sein müsse, da sie den Weg zeige, der auf dem Gebiete der Lehrkunst auch beim Unterrichte stets einzuhalten sei. Dann geht er an eine Beurtheilung der dermalen in den Gelehrtenschulen noch herrschenden dogmatischen Lehrweise. Seite 11 heißt es in Betreff ihrer: „Nicht nur, daß Entwicklung und Bildung weder beabsichtigt noch erreicht werden, auch der einseitig gefaßte Zweck bloßer Gelehrsamkeit und mechanischer Fertigkeit wird größtentheils verfehlt. So noch heute bei den Engländern, die die Consequenz ganz richtig bis zum Auswendiglernen des englischen Euklid treiben. Der Erfolg ist bei solchem und ähnlichem Verfahren meistentheils nahe = 0; Zeit und anfänglicher guter Wille des Lernenden sind verloren; nur Ueberdruß und Abneigung von dem Gegenstande, Verkennung und Mißachtung desselben entstehen als negativer Gewinn.“ — Nachdem also die dogmatische Lehrweise die Revue passirt ist, gesteht der Herr Verfasser zu, daß durch Pestalozzi ein neues Leben heraufbeschworen sei. Aber, so meint er, die Pestalozzi'sche Schule sei in leeren Formalismus nur zu häufig verfallen und habe zu wenig Werth auf das Wissen als solches gelegt. Dennoch sei der durch sie gebahnte Weg der allein richtige. „Kommen wir,“ so heißt es, „daher aufrichtig zurück von dem allzu ätherischen, die Schule freilich nur theoretisch, sehr selten praktisch tyrannisirenden Gedanken, als se

die formale Bildung als solche ohne organische Vereinigung mit einem der Forderung der Bildung auch dem Inhalte nach entsprechenden Lehrstoffe." Die Pestalozzi'schen Ideen, so heißt es weiter, nur mit etwas andern Worten, konnten nicht ohne Wirkung bleiben. „Dem geschilderten Rückstoß folgte ein erneuerter Stoß von der alten Seite. Man kehrte nun natürlich wieder zu weit zurück und wurde darin durch die bequemere Weise der alten dogmatischen Methode und den Zug nach dem Ehrenpunkte, möglichst umfassende Gelehrsamkeit zur Schau zu tragen, bestärkt. Auf diesem Punkte stehen wir im Allgemeinen noch heute; nur einige Tieferblickende können vorgeschrittener sein." Leider wahr, Herr Professor! Aber auch Sie sagen leider, denn Sie wissen ja, „daß der Zweck der eigentlichen Bildungsschule die Entwicklung des Subjects am Object ist." Freilich dringt nach Ihrer Meinung der allein formal Bildende „tiefer in den Geist ein, aber selten so weit umher im Gegenstande, noch so hoch in das Wissenschaftsgebäude auf. Er läuft Gefahr, über die Räume des Parterre nicht hinaus zu kommen, wenn er nicht schon auf der Hausflur haften bleibt." So schlimm ist es wohl nur während der Zeit der ersten Anfänge des Pestalozzithums gewesen, Herr Peters. Doch wir wollen heute noch nicht mit Ihnen streiten, sondern uns vorerst noch immer Neues und Interessantes erzählen lassen. — Aber die Wissenschaft, seufzt Herr Peters, ist noch selbst zu wenig gereift. Der Methodiker ist selbst in Betreff des Materials in Verlegenheit. Ueberall viel Breite,

so sagten wir früher, aber keine Tiefe; viele Resultate, aber keine Entwicklungsfäden. „Die schwierige gedoppelte Aufgabe also ist: einerseits die ursprünglich nöthige, aber im Fortschreiten immer rascher zu mehrende Durchdringung des Stoffs mit dem positiven Geiste, andererseits die selbst in den Elementen bis jetzt nur theilweise und annähernd geleistete, immer schneller zu steigernde kritisch-organische Entwicklung des Gehalts."

Nach der weiteren Ausführung dieses Satzes erfolgt eine Darlegung der Schwierigkeiten der naturgemäßen Methode. Seines größeren Umfangs halber dürfen wir dieses Capitel nur nennen. Sodann erscheint eine Anwendung der hervorgeförderten Sätze auf den naturwissenschaftlichen Unterricht — ein äußerst interessantes Capitel, das Jeder lesen sollte, der sich mit naturwissenschaftlichen Gegenständen als Lehrer beschäftigt. Wir können nur zur Lectüre desselben auffordern; denn wir haben noch Vieles aus dem oben benannten Capitel II. anzuführen. Hier heißt es: Als Mittel zur Lehrerbildung werden angesehen: 1) die Anstellung tüchtiger Fachlehrer an den deutschen Hochschulen; 2) das Probejahr der Lehrer; 3) die an einigen Universitäten bestehenden Seminare in ihrer jetzigen Einrichtung.

ad 1) Die „tüchtigen Fachlehrer" sehen und sahen doch nur den Inhalt des Wissens; die Methode, so meinten und meinen sie, müsse Jeder sich selbst schaffen und das Lehren lerne sich im Berufe von

selbst. Resultat: Die Lehrer in spe verlassen die Universität in folgender Gestalt: „Ausgerüstet mit einem Schatze von Wahrheiten, die oft genug auseinander geworfenen Bruchstücken der Wissenschaft angehören, und bekannt mit vereinzelten Verfahrungsweisen, aber ohne zu einer tieferen Durchdringung des Stoffs nach allen Seiten hin angeregt zu sein, verläßt der Jünger die Universität. Seine Meister haben ihn bis zu den höchsten, bis jetzt erstiegenen Gipfelpunkten der Wissenschaft hinaufgeführt, ihre kunstvollsten Vermittelungen, ihre überraschenden Feinheiten ihn kosten lassen. Zum Verweilen bei der begrifflichen Begründung, selbst der schwierigen, der höhern, besonders mathematischen Gebiete, zum Vordringen bis zu Erörterungen über den Bau der Wissenschaft oder gar zu Untersuchungen über die Lehrweise und zu Uebungen der Schüler in ihr fühlten sie sich nicht berufen; die Masse des Inhalts forderte Eile, ihn hatten sie zu lehren, nicht diese oder jene Fassungs- und Mittheilungsweise desselben. Der arme gelehrte Candidat hat dies zu entgelten. Der Sturz von der abstracten Höhe der Wissenschaft zu den Quintanern herab wäre noch ein anständiges Vergnügen, wenn er nur etwas Gescheutes mit ihnen anzufangen wüßte. Es begegnet ihm nun etwas Menschliches. Er muß zu dem Verfahren greifen, das ihm allein zu Gebote steht, d. h. er muß nahezu so lehren, wie es sein Professor im academischen Auditorium that. Er stellt in der Mathematik seinen kleinen Knaben die Definition der allgemeinsten Begriffe, die er nicht zu umgehen weiß, an die Spitze und giebt

dann ungeheure Rechenexempel, die Mehrere zur Verzweiflung bringen. Nachdem sie das Multipliciren und Dividiren mit Brüchen und Proportionen bis in die Trillionen und Quadrillionen getrieben haben, schreitet er in den Operationen von Allgemeinheit zu Allgemeinheit fort, läßt sie Buchstabenbrüche und algebraische Auflösungsmethoden wie geschichtliche Kenntnisse einlernen, und fängt dann an, die Geometrie in möglichst Euklidischer Weise vorzutragen, ohne sich durch störende Fragen zu unterbrechen. Hat er noch gar das Unglück, Botanik oder Mineralogie lehren zu müssen, so giebt er den Schülern zu seiner und ihrer Erleichterung einen Abriß in die Hände, worin fast nichts steht, als hunderttausend Namen in systematischem Gerippe. Dafür hält er sich aber bald in der Secunda an der Physik schadlos; hier geht er vom Innersten und Höchsten, den Kräften, aus, um durch schwierige Rechnungen die Gesetze daraus herzuleiten, wobei er in so schönen Schwung kommt, daß er sich eines plötzlichen Abstechers in den Infinitesimal-Calcül umsonst zu erwehren sucht. Damit ist er unwillkürlich in einen freien Aether gedrungen und fängt schon allmählich an, sich wieder ganz leidlich wohl zu fühlen.

So ist denn sofort die ganze Lehre zu einem einzigen groben Schnitzer gegen das A-b-c der Lehrkunst ediehe n, einem Gesammtfehlgriff, in dem sich der junge Lehrer je mehr je länger bestärkt und der für das ganze Leben vorhält. Wird auch hier und da n Fehler ausgemerzt, auf den die Lehrererfahrung

allzu deutlich hinweis't, das Grundübel mit seinen Folgen für die Schule bleibt und verwächst mehr und mehr mit seinem Träger. In der Vorbereitungszeit wurde der richtige Weg nicht angebahnt, nicht einmal geahnt, beim Antritte des Schulamts der verkehrte eingeschlagen, und in den vorgefaßten Meinungen und Handlungsweisen, die immer mehr verknorpeln und endlich verknöchern, standhaft fortgeschritten. Eine Umkehr würde eine gänzliche Verjüngung der wissenschaftlichen Anschauung und des Studiums voraussetzen. Aber auch der von außen kommende Gedanke einer solchen Neugeburt mußte aus vielen Gründen unfruchtbar bleiben, unter denen nicht selten der eigene Hochmuth des jungen Gelehrten, die Einbildung auf sein Bischen Wissen einer der wirksamsten ist.

Das ganze Elend, an dem lediglich die Einrichtungen, nicht die tüchtigen, meist bedeutsamen und berühmten Fachlehrer und nicht die Schüler Schuld sind, liegt hier vor Augen. Es wurzelt einfach in Plan und Anlage des Studiums, das einfach auf das bloße Wissen, nicht zugleich auf das wissenschaftliche Erkennen im edelsten Sinne des Worts, nicht auf die Kunst des Mittheilens und des Lehrens gerichtet ist. Der Gegensatz zwischen dem heuristisch-kritischen und dem wirklich ausgeübten dogmatisch-gelehrten Verfahren liegt hier in seiner ganzen Härte vor Augen."

Summa Summarum: Das unter Nr. 1 angeführte Mittel kann in keiner Weise genügen.

ad 2) „Der Disciplin betreffender Schulen möchte bisweilen ein merklicher Nachtheil durch das Wirken noch ungeübter Neulinge erwachsen, die zugleich des amtlichen Ansehens entbehren. Diejenigen aber, die sich in ihrer Lehrfähigkeit täuschten, sind schlimm daran; die Jahre und Orte, die diese Fähigkeit entwickeln und üben sollten, aber besondere Mittel dazu nicht darboten, sind für diesen wichtigsten Theil des Berufs unwiederbringlich verloren. Das „Zu spät!" erschallt!" Und, fügen wir hinzu, sind die Lehrer, welche als Führer und Vorbild dienen sollen, denn in der Regel selbst methodisch gebildet? Kann auch ein Blinder den Blinden leiten?

ad 3) Auch hier erschallt dieselbe Klage über den Mangel an wissenschaftlich und zugleich methodisch durchgebildeten Lehrkräften, wenn auch behauptet wird, daß in Betreff der kritischen Wissenschaftsmethode hier und da Einiges geleistet wird. Ein Herr Franke äußert sich in dieser Hinsicht folgendermaßen: „Es ist mir klar, daß die zweite, meines Erachtens eben so wichtige Seite, die der Didaktik, an den Universitäten zum großen Nachtheil der Seminaristen unberücksichtigt bleibt. Es ist wahr, daß die Zöglinge der Schullehrer-Seminare häufig wähnen, an ihrer Methode der Katechetik haben sie zugleich die Wissenschaft und durch diesen Wahn nicht selten gehindert werden, in der Wissenschaft selbständig fortzuschreiten; auch ist wahr, daß der junge Mann mit tüchtiger Universitätsbildung aus dem Geiste seiner Wissenschaft und der Individualität seines eigenen Wesens häufig die Methode zu

schaffen und den Weg einzuschlagen versteht, der unter gegebenen Umständen das Maximum des Erfolges seiner Lehrthätigkeit erzielt. Allein, nicht immer, ja sogar nicht häufig vermag der Mann mit der Universitätsbildung dieses Ziel zu erreichen, und außerdem, wenn er es wirklich erreicht, so ist dies nach jahrelanger Erfahrung, die er durch Experimentiren an den Schülern sich erst angeeignet hat. Vielen Männern dieser Art bin ich im Leben begegnet; ja, wie schwer es auch sein mag, an sich selbst wahrzunehmen, wo und wodurch man seine Lehrmethode erlangt: ich bekenne, daß der Aufenthalt im Schullehrerseminar mir zeigte, wie man lehren müsse. Selbst manche, mitunter niederschlagende Erfahrungen habe ich machen müssen, muß jeder Lehrer machen, wenn ihm nicht die Erfahrungen bewährter Schulmänner zur Seite stehen. Keinen Augenblick kann ich deshalb zweifeln, daß ein Seminar den Zöglingen nicht blos den Lehrstoff, sondern zugleich die Lehrmethode mittheilen müsse."

Zuletzt erfolgen die Vorschläge des Verfassers zum Zwecke einer Reform, die Jeder selbst nachlesen möge, den die methodische Frage interessirt. Uns erscheinen dieselben nicht radical genug. Leider müssen wir fürchten, daß die nächste Zukunft noch nicht im Stande sein wird, das Erforderliche zu leisten. Es muß erst eine Zeit kommen, in der man erkennt, daß es nur ein Lehramt giebt, daß jeder Lehrer, auch der „Elementargeist," eigentlich auf der Höhe der Bildung stehen muß, und daß eigentlich ein Jeder hier,

wie beim Militair, von der Pike herauf dienen und erst das A=b=c lehren sollte. Aber heutzutage klingen solche Sätze nur gar zu phantastisch. Regulirt man doch eifrig das Bischen Methode aus den Seminarien heraus und dogmatisirt wie vor Pestalozzi's Zeit wieder lustig darauf los! Aber nur getrost! Trotz aller schlimmen Zeichen der Zeit sind die gewalthabenden Dogmatiker schon gerichtet, und der Geist der fortschreitenden Pädagogik geht über ein Kleines triumphirend über sie hinweg. Dann laßt die Todten ihre Todten begraben.

B.

F r ü c h t e.

A u f s ä t z e v e r s c h i e d e n e n I n h a l t s.

1.

Pädagogische Aufsätze allgemeinen Inhalts.

I.

„Erziehung durch Arbeit zur Arbeit.“

Wir sollen zur Arbeit erziehen, meint man; die Arbeit soll also Zweck unserer erziehlichen Thätigkeit sein? — Doch aber wohl nicht der letzte Zweck dieser Thätigkeit? fragt hier sogleich der Besonnene und Nachdenkende. Er kennt ein anderes höheres Ziel der Erziehung, eine größere Aufgabe. Er sieht, daß man nur von einer Erziehung zur Arbeit wie etwa von einer Erziehung zum Gehorsam, zur Ordnung reden kann, daß man also vernünftiger Weise nur *eine Richtung* der vielumfassenden erziehlichen Gesammtthätigkeit meinen kann.

Man erzieht einen Menschen zum Gehorsam, wenn man vermittelt, daß er gehorsam zu sein im Stande ist, und zur Arbeit erzieht man, wenn man bewirkt, daß Jemand arbeiten kann. Jemand kann arbeiten, wenn die *Lust* und die *Fähigkeit* zur Arbeit in ihm entwickelt ist. — Man macht einen Menschen gehorsam, wenn man ihn gehorchen läßt. Zuerst gehorcht der

Mensch einer Autorität — aus Liebe zu dieser Autorität, wenn normale Verhältnisse obwalten, aus Furcht, wenn schon abnormale Zustände eingetreten sind. Später erkennt er die Gesetze, denen er unterworfen ist, als vernünftige und berechtigte und legt den Schwerpunkt seines Gehorsams, der erst außerhalb seiner in einer fremden Seele lag, in die eigene hinein. Die Erkenntniß wird Beweggrund seines Gehorchens. Er sieht, daß die vernünftige Freiheit darin besteht, sich selbständig nothwendigen Schranken unterzuordnen. Er hat diese Freiheit geübt und aus der Uebung ist die Liebe und Lust zu ihr empor gewachsen. Ganz so bewirkt man auch, daß der Mensch arbeiten kann dadurch, daß man ihn arbeiten läßt; aus der Uebung geht hier wie bei der Erziehung zum Gehorsam sowohl die Lust als auch die Fähigkeit hervor. Darum darf man auch nicht von einer Erziehung zur Arbeit „durch Arbeit" reden, weil man sonst dem Irrthume Raum giebt, als könne die Arbeit auch ohne Arbeit erlernt werden.

Arbeitet der Mensch sein Lebenlang, von der Wiege bis zum Grabe? Nein, in der frühesten Jugend spielt er und während seiner Schulpflichtigkeit lernt er. Wir sehen, daß wir uns an dieser Stelle Klarheit in Betreff der Begriffe Spielen, Lernen und Arbeiten verschaffen müssen.

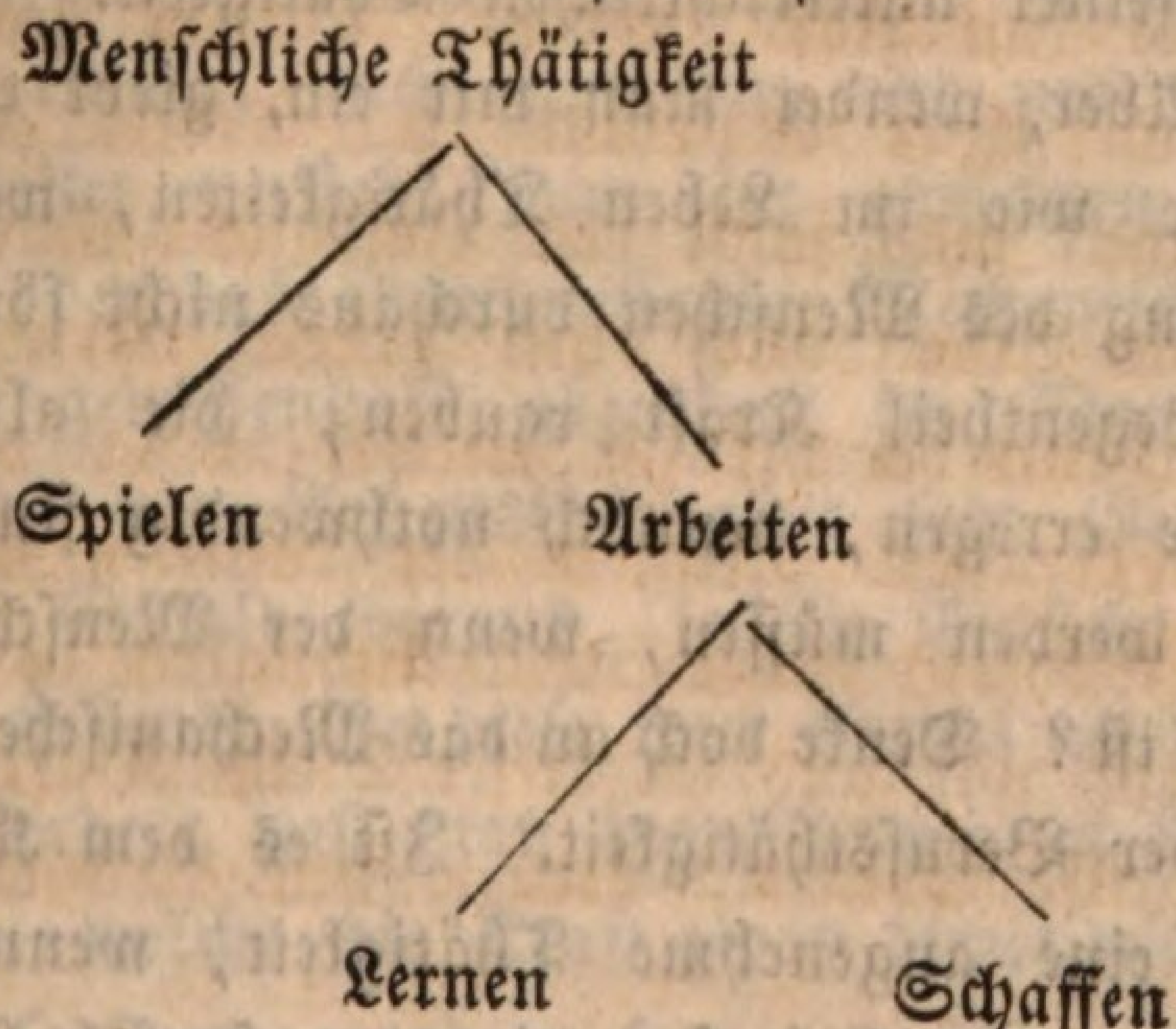
Meine Meinung in Hinsicht dieser Begriffe habe ich theilweise im Hamburger Schulblatt, Jahrg. 1857, Nr. 163 und 166, abgegeben, habe sie theilweise wiederholt in Anti-Georgens Nr. 1*) und Weiteres über

*) Anti-Georgens Nr. 1. Hamburg, Hoffmann u. Campe, 1857.

das Thema geredet im 2. Heft der „Reform“ vom Schulrath Dr. *Lauckhard*. Ich will hier zusammenfassen, muß mich aber theilweise wiederholen.

Der Menschen Thätigkeit ist doppelter Art: einmal ist sie *Selbstzweck*, und dann *spielt* der Mensch; sodann erscheint dieselbe dem Thätigen vorzugsweise als *Mittel* zu einem bestimmten Zweck, und dann *arbeitet* der Mensch. Die Wirksamkeit, das Arbeiten eines Menschen hat eine Doppelrichtung: sie geht einmal von außen nach innen, und dann von innen nach außen. Im ersten Falle ist er, der Mensch, *Object* seiner Thätigkeit: *er lernt*; im zweiten Falle nimmt er die Stelle des Subjects ein: *er gestaltet, schafft*.

Tabellarisch läßt sich dies so darstellen:



Man arbeitet also nur in der Schule und im Leben, wird in der Schule zur Arbeit durch Arbeit erzogen und setzt diese Erziehung im Leben selbständig fort. Nun denn, wendet man mir ein, so erzieht man also in der Schule selbstverständlich zum Arbeiten

weil man selbstverständlich an dieser Stätte lernen läßt? Ja wohl, wäre dies letztere „Selbstverständlich" gewiß, so würde es auch das erstere sein. Dem ist aber nicht nothwendig so. Es kann geben und giebt in der Schule Manches, das aussieht wie Arbeit und doch eitel Leiden ist. Pestalozzi hat mancherlei Leiden aus der Schule verbanneu und die Arbeit dafür einziehen lassen wollen. Wir werden uns bald näher erklären. — Der Mensch wird bewegt durch Arbeit und Leiden. Dient seine Thätigkeit seiner Entwickelung, so arbeitet er, thut sie es nicht, wirkt sie also vielmehr hemmend, so leidet er. Im ersten Falle empfindet er Freude, im zweiten Schmerz. Der Grad des Interesses und der inneren Freudigkeit von Seiten der Schüler giebt dem Lehrenden den Prüfstein für die Güte seiner unterrichtlichen Thätigkeit.

Aber, wendet man mir ein, giebt es nicht in der Schule wie im Leben Thätigkeiten, welche die Entwicklung des Menschen durchaus nicht fördern, sondern im Gegentheil Kraft rauben, die also keineswegs Freude erregen, dennoch nothwendig sind, dennoch gethan werden müssen, wenn der Mensch ein gewissenhafter ist? Denke doch an das Mechanische, Uninteressante in jeder Berufsthätigkeit. Ist es dem Kaufmann vielleicht eine angenehme Thätigkeit, wenn er unendliche Zahlen wiederholt summiren muß, sobald ein Schilling vermißt wird? Ist es dir selber angenehm, wenn du 20 mal eine stümperhafte Arbeit über dasselbe Thema genau lesen nnd verbessern mußt? Hat nicht jeder Beruf derlei uninteressante Seiten aufzuweisen? In

der That ja, dem ist so. Es liegt hierin ein Beweis mehr, daß „des Lebens ungetrübte Freude keinem Sterblichen zu Theil" wird und daß „keine Rose ohne Dornen" ist. Aber zurück nehmen kann ich meine Definition nicht. Arbeit ist dem Menschen nur dasjenige, was seiner Entwickelung Vorschub leistet; jedwede andere Thätigkeit gehört in die Kategorie des Leidens. Solche Leiden hat nothwendiger Weise jeder zu tragen; denn wenn jemand auch wirklich seine Berufsthätigkeit als etwas empfindet, das seinem Wesen entspricht und ihn glücklich macht: immerhin hat er doch innerhalb dieses Berufs eine Art von Plage und Plackerei auszustehn. Weil dem so ist, so darf man den heranwachsenden Menschen nicht blos zur Arbeit anhalten, sondern muß ihn auch lehren, wie man sich mit dieser Seite der menschlichen Thätigkeit abfindet. Man kann und darf sie einmal nicht umgehn, und unter einem tüchtigen Arbeiter versteht man im gemeinen Leben geradezu den, der das Uninteressante, Mechanische und Kraftraubende gewissenhaft abzuthun im Stande ist. — Solche Art von Arbeitstüchtigkeit setzt Gewissenhaftigkeit und Geduld voraus, ja die Einsicht in die Zustände des Lebens, wie diese nun einmal vorhanden sind. Sie erfordert, daß man begreift, wie es Berufspflichten giebt, welche die Kraft zwar direct nicht nur nicht fördern, sondern geradezu hemmen und aufreiben, wie solche Pflichten aber nichtsdestoweniger indirect zu fördern im Stande sind. Sie sind hierzu im Stande, weil wir uns durch unsere Arbeit im Großen und Ganzen die Mittel zu unserer äußeren Sicherstellung

und Weiterförderung erwerben. Stehen wir also in irgend welchem ergiebigen Berufskreise, so fördern einige Thätigkeiten unsere Entwickelung direct — und das sind die eigentlichen Arbeiten, die Quellen menschlicher Zufriedenheit und menschlichen Glückes; andere Thätigkeiten fördern diese Entwickelung indirect, insofern sie zu dem Erwerb nothwendig sind, der in ausreichender Weise vorhanden sein muß, falls nicht „bange Nahrungssorgen niederbeugen sollen unsern Geist", und falls wir auch an das denken sollen und wollen, was den unsterblichen Kern in uns ausmacht.

Auch den Schüler können wir nicht bewahren vor denjenigen Thätigkeiten, die kleine Leiden erzeugen, und selbst in dieser Beziehung ist die Schulthätigkeit ein Vorspiel der Lebensthätigkeit. Ja weil das Leben jene eben berührte Art von Thätigkeiten fordert, so sind sie auch dem Schüler nothwendig zur Erzeugung der Gewissenhaftigkeit, der Pflichttreue, der Ausdauer, der Selbstüberwindung. Man hat also in der Schule eine doppelte Verpflichtung: einmal soll man das Lernen, so weit wie solches nur eben thunlich ist, wirkliches Arbeiten werden lassen, und dann soll man an dem Mechanischen und Uninteressanten die Pflichttreue, die Ausdauer, die Selbstbeherrschung rc. üben.

Es entsteht also die Frage, unter welchen Umständen das Lernen größtentheils wirkliche Arbeit wird und was wir thun müssen, um den Schüler zur Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue zu bringen?

Bevor wir diese Frage beantworten, müssen wir

zunächst auf die Begriffe Spielen, Lernen und Arbeiten und auf ihr gegenseitiges Verhältniß zurückkommen. Wir werden sodann zunächst zu erörtern haben, ob und wie auch das Spiel der Erziehung zur Arbeit dienen kann.

Mir will es scheinen, als ob jede der drei Richtungen menschlicher Thätigkeit die Arbeitsfähigkeit des Menschen erhöhen kann. Solches geschieht, wenn die eine Richtung die beiden andern nicht aus-, sondern sie theilweise einschließt. — Das Spiel muß zunächst in vollem Sinne des Worts Spiel sein, d. h. es muß nicht als etwas Aufgedrungenes, nicht als ein Mittel zum Zweck erscheinen, sondern als etwas, das aus dem entwicklungsbedürftigen Wesen des Kindes mit Nothwendigkeit hervorgeht, und dessen Art und Weise der Eigenthümlichkeit der kindlichen Natur abgelauscht ist. Wir sprechen hier selbstverständlich nicht von dem Spiel, welches von dem Kinde unmittelbar selbst ausgeht, sondern von demjenigen, wozu es durch den Erzieher angeleitet wird. Sodann muß das Spiel Stoff zum Lernen und Schaffen bieten. — Menschliche Arbeit muß in sich enthalten ein Element des Spiels; der Mensch muß sie so gern und freudig verrichten, als wäre die Thätigkeit Selbstzweck. Lernt der Mensch, so darf ferner das productive Element nicht fehlen; schafft er, so muß dieses Schaffen entwickelnd auf ihn zurück wirken und also das Product Bewirktes und Bewirkendes zu gleicher Zeit sein. Durch das Spielen kann man nur die Lust zum Spielen und noch nicht die zum Arbeiten erwecken, wohl aber kann

durch diese menschliche Thätigkeit die Arbeitsfähigkeit entwickelt werden. Friedrich Fröbel stellte sich die Aufgabe, das Spiel der Kindheit dem eben ausgesprochenen Zwecke dienstbar zu machen.

Die Arbeitsfähigkeit ist ein Product mehrerer Factoren. Einer dieser Factoren heißt selbstverständlich Gesundheit. Der normal gebildete Mensch wird körperlich gesund erhalten, wenn er gesunde Nahrung und Kleidung erhält, wenn ihm frische Luft, Sonnenschein und Bewegung nicht fehlen. Frische Luft, Sonnenschein und Bewegung wollte Fröbel allen kleineren und größeren Kindern verschaffen und sie darum in einen Garten, den Kindergarten, führen. Ihn jammerte des armen kleinen Geschlechts auf den Etagen und hinter den Mauern der Städte und er wollte dieses kleine Geschlecht so gern der Natur zurückgeben, das Leben in der Natur als die Hauptbedingung erziehlichen Gedeihens betrachtend. Die einzelne Familie kann diesem seinen Winke natürlich nicht immer folgen; er erwartete deshalb Hülfe von der Association — nicht von der großen Association, dem Staat, sondern von kleineren Familienverbindungen, die er „Erziehungs-Familien" nannte. Vereinte Kraft mache auch hier stark, so meinte er. In den Gärten der Erziehungs-Familien wollte er das Naturleben zum Miterziehen aufrufen und den Kleinen planmäßige, auf die harmonische Entwicklung aller Körperkräfte abzielende Bewegung verschaffen. — Ein zweiter Factor der Arbeitsfähigkeit heißt Entwicklung der Intelligenz. Die erste Arbeit der intellectuellen Kräfte besteht in der Bildung

von Vorstellungen auf Anregung der Außenwelt. Die Sinne liefern diesen Kräften die Daten; sie selbst verarbeiten aus denselben die Welt der Erscheinung.*) Fröbel wollte das Spiel für die Bildung neuer Vorstellungen möglichst ergiebig machen, und solche Ergiebigkeit muß in einem wirklichen Fröbel'schen Kindergarten sichtbar sein. Ist dies wirklich der Fall, so präparirt diese Anstalt die Kindheit für das spätere Lernen; denn je größer der Kreis der Vorstellungen ist, um desto besser kann der Erwerb von Kenntnissen vor sich gehn; auch versteht es sich bei solcher Kindergartenthätigkeit von selbst, daß die Sinne, die Brücken zwischen der Außen- und Innenwelt, gebildet werden. — Die zweite Arbeit der intelligenten Kräfte besteht in der Bildung neuer Vorstellungen aus den schon vorhandenen. Man nennt die Kraft, welche solches Werk verrichtet, gewöhnlich Phantasie. Auch sie will Fröbel auf mancherlei Weise aufrufen, dadurch erregen und stärken. Wie er dies veranstaltet, können wir hier natürlich nicht näher erläutern. — Die dritte Arbeit der intellectuellen Kräfte ist die Erschauung des Schönen, d. h. des Wesens der Dinge in der zufälligen Form ihrer Erscheinung. Das Ergriffensein von dem Schönen ist weiter nichts als ein Versenktsein in reine Anschauung, während jede gewöhnliche Willensregung in uns zum Schweigen gebracht ist und nur das Gefühl der Freude und des Erhobenseins in uns waltet.

---

*) Die Leser sehen, daß ich auf psychologischem Gebiete der Kant-Schopenhauer'schen Anschauung folge.

Glücklich der, welcher fähig ist und häufig die Gelegenheit hat, das Wesentliche im Unwesentlichen, das Bleibende in der Erscheinungen Flucht zu schauen und schauend zu genießen! Auch diese reine Anschauung will Fröbel durch Weckung des ästhetischen Sinnes anbahnen. Wir können hier selbstverständlich wiederum nicht angeben, in welcher Weise und durch welche Mittel er dies will. — Ein dritter Factor der Arbeitsfähigkeit ist die Bildung des Willens. Bevor ich hier fortfahre, ist es nöthig, meine durch das Studium Kant'scher und Schopenhauer'scher Schriften gewonnene psychologische Anschauung weiter anzudeuten. In der „Reform" von Lauckhard, Nr. 2. S. 133, sagte ich Folgendes: Wir sehen im geistigen Wesen des Menschen nur eine Zweiheit: Intellect und Willen. Die Willensregungen, welche eine Richtung nach außen haben, und in des Menschen Thun und Schaffen Gestalt gewinnen, möchten wir objective nennen; diejenigen aber, welchen diese Richtung abgeht, subjective. Letztere pflegt man Gefühle zu nennen. Sie treten nach dem Gesetze der Polarität paarweise auf; der Liebe entspricht z. B. ihr polarer Gegensatz, der Haß. Wer das Gute liebt, haßt gleichzeitig das Gemeine. Die Freude paart sich mit der Trauer 2c. — Die Ursachen der Willensregungen nennen wir Motive. Bringt ein Motiv in einer Individualität schnell und leicht bedeutende subjective Willensregungen hervor, so sagen wir: der Mensch hat Gemüth; geschieht solches in gleicher Weise in Betreff der objectiven Willensregungen, so schreiben wir dem Menschen Entschiedenheit

des Willens, Charakterkraft zu. Eine Individualität ist so beschaffen, daß die subjectiven Regungen auf das eingetretene Motiv vorzugsweise und mit überwiegender Intensität auftreten; die andere zeigt vornehmlich objective Bewegungen; die dritte beide zugleich.

Der Erste ist ein Empfindsamer, der Zweite ein Wirksamer, der Dritte eine menschliche Größe. Große Naturen haben nicht selten einen mäßigen Intellect, aber beide Willensrichtungen in bedeutendem Grade und bedeutender Stärke. Kommt Schärfe des Intellects hinzu, so entsteht ein Universalmensch. Aus diesen Elementen macht die Schöpfung eine Unendlichkeit von Mischungen und Variationen. — Die objective Willensrichtung ist eine transitive, wenn sie irgend welchen Stoff außer uns zum Zielpunkte hat, eine reflexive, wenn das wollende Subject zugleich Object seines Willens ist. Im Proceß der Selbstbeherrschung ist der Einzelne Subject und Object zu gleicher Zeit. — Und nun zurück zur Sache.

Um den Menschen zu einem entschieden Wollenden zu machen, wollte Fröbel die subjectiven, transitiven und reflexiven Willensregungen aufrufen. Die subjectiven durch Vorführung des Lebens in Bild, Erzählung und Darstellung und durch das die Thätigkeit begleitende Lied. Die transitiven Regungen wollte er aufrufen durch Vorführung der Erscheinungen und Anleitung zu selbstthätiger Anschauung und Bildung von Vorstellungen und endlich durch Anleitung zu wirklicher Productivität mittelst einfacher Stoffe und

an denselben. Daher ließ er z. B. sogenannte Lebensformen produciren. Jedes menschliche Product ist Bewirktes und Bewirkendes zu gleicher Zeit: Bewirktes, weil es aus dem inneren Leben hervorgegangen ist, Bewirkendes, weil es entwickelnd auf diesen Ursprung zurück wirkt. „Im Fluge wachsen die Schwingen.“ Jedes Product hat also subjectiven Werth, indem es in dem eben dargelegten Sinne ein Bewirkendes ist; aber objectiven Werth hat nicht jedes Product, d. h. es ist nicht immer ein Nützliches. Kindergartenproducte können sogar objectiven Werth haben, wie Jeder weiß, der die Fröbel'sche Schöpfung kennt. — Die reflexiven Willensregungen rief Fröbel erstens auf durch Bestimmung des Kindes zur Ausdauer und Beharrlichkeit. Der lebendige kleine Mensch flattert wie eine Biene von einer Blume zur andern, hat an und für sich keine Stetigkeit, vermag seinen Geist nicht auf einen Punkt zu richten und gewöhnt sich, wenn er nicht richtig geleitet wird, an Flatterhaftigkeit und Seichtigkeit. Hier zu wehren und die Beharrlichkeit Wurzel schlagen zu lassen, ist eine der schwersten Seiten der Pflege kleiner Kinder. Und doch darf auch sie nicht außer Acht gelassen, sondern muß vornehmlich ins Auge gefaßt werden. Gegen dieses Pflichtgebot wird im Kindergarten am meisten gesündigt, und solche Sünden können die segensreiche Schöpfung leicht in eine gefahrbringende verwandeln. Schlechte Kindergärten machen die Kinder flüchtig, zerfahren und haltlos, gute aber stetig und beharrlich. — Die reflexiven Willensregungen erzielte Fröbel zweitens durch die Einwirkung der

Gemeinschaft. In jeder Gemeinschaft muß sich der Einzelne zu Gunsten der Andern Schranken auferlegen, ertragen und dulden, gefällig und zuvorkommend zu sein lernen. Die Gemeinschaft ist ein sehr wirksamer und nothwendiger Erzieher. Kinder, welche isolirt werden, sind gewöhnlich eigensinnig, herrschsüchtig und unliebenswürdig. — Die Thätigkeiten im Kindergarten haben also auch einen Zweck; aber das Wissen um diesen Zweck steckt im Kopfe des Leiters, nicht in dem des Kindes. Die Beschäftigungen sind der Natur des Letzteren abgelauscht und treten so lockend an den Zögling heran, daß der freiwillig und nach eigenem Entschlusse, also ganz frei zu handeln glaubt, während er von einem höheren, alles berechnenden und nach vernünftigen. Zwecken leitenden Geiste bestimmt und am Gängelbande geführt wird. So ungefähr, glaube ich, macht es auch die Vorsehung mit den eigensinnigen, von absoluter Freiheit träumenden großen Menschenkindern, so die Welt Erwachsene nennt. Also: in einem wirklichen Fröbel'schen Kindergarten wird gespielt im eigentlichen Sinne dieses Worts, aber so, daß die Jugend zugleich lernt und schafft. Wie ist ein Kindergartenzögling nun weiter zu behandeln und in welchem Verhältnisse steht die Schule, wie sie heutigen Tages sein kann und sein soll, zum Kindergarten?

Der Kindergarten bildet die Arbeitsfähigkeit des jungen Menschen, wie wir eben nachgewiesen haben, präparirt also für die eigentliche Arbeit. Die moderne Schule, d. i. die Schule, wie sie nach dem heutigen

Standpunkte der Pädagogik sein kann und sein soll, thut dasselbe, weil sie wirklich arbeiten läßt, dadurch die Arbeitsfähigkeit erhöht und die Lust zur Arbeit erzeugt. Wenn wir im Folgenden den Beweis geliefert haben werden, so ist damit die unbegründete Meinung widerlegt, „daß die moderne Schule geradezu der schaffenden Arbeit entwöhne," und daß der Gegensatz zwischen Kindergarten und Schule, von dem hier und da geredet wird, ein erträumter ist. Daß ein solcher Gegensatz nicht existirt, konnte selbst der weniger in die Pädagogik Eingeweihte schon daraus ersehen, daß die ganzen Fröbel'schen Bestrebungen aus dem Pestalozzianismus hervorgewachsen sind. Fröbel selbst bekannte stets aufrichtig, daß er nicht gekommen sei, seinen Meister aufzuheben, sondern da ergänzend einzutreten, wo dieser Lücken gelassen habe. Man verzeihe die kleine Abschweifung.

Das Kind, welches in Fröbel'scher Weise geleitet wurde, ist gesund und frisch erhalten worden, hat anschauen gelernt und mancherlei Vorstellungen gebildet. Seine Phantasie ist angeregt und sein ästhetischer Sinn geweckt. Eine Fülle lebendiger Empfindungen sind durch die junge Seele gegangen; es ist in seiner Weise productiv geworden und hat in der Gemeinschaft seinen Eigensinn und seine kleinen Launen unterdrücken und beherrschen und Einschicklichkeit gelernt. Und gerade solche Kinder kann die moderne Schule gebrauchen.

Dieselbe sorgt für die Erhaltung der Gesundheit und Frische der Kinder und für die Weiterbildung der

körperlichen Kraft. Sie muß zum Zwecke des Lernens die Kinder von Zeit zu Zeit in Zimmern zusammen sehn; aber diese Zimmer sind luftig und sonnig. Sie beschränkt aber auch vernünftiger Weise dieses Zusammensitzen und führt die Zöglinge von Zeit zu Zeit auf den Spielplatz, der bei jeder guten Anstalt vorhanden sein muß.

In der Anstalt, welcher Schreiber dieses vorsteht, geschieht solches nach jeder dreiviertelstündigen, oft nur halbstündigen Lehr- und Lernthätigkeit. Wenn das nicht überall in ähnlicher Weise geschieht, so handeln die Leitenden entweder gegen feststehende Grundsätze, vielleicht auch gegen ihr besseres Wissen, oder sie weichen den zwingenden Umständen; aber die moderne Pädagogik trägt jedenfalls nicht die Schuld. — Die moderne Schule läßt ferner zur Ausbildung der körperlichen Kraft turnen. Einige, freilich noch nicht laute, Praktiker unserer Tage halten den Turnunterricht für abstract; sie meinen, man könne Thätigkeiten ersinnen, wodurch nicht blos Kunststücke zu Tage gefördert werden, sondern menschliche Producte, Producte, welche auch objectiven Werth haben; man könne solches, ohne daß der subjective Werth, d. i. der bildende Einfluß, auch nur einen Augenblick hintenan gesetzt werde. Der Hobel könne für den Barren eintreten; das Drehen der Drehbank könne die Beinmuskeln stärken 2c. Ich weiß nicht, ob das angeht; aber das weiß ich: zweckmäßiges Turnen bildet ein vortreffliches Mittel zur Ausbildung der Körperkraft, welche Allen bestens und

denen vornehmlich zu Gute kommen muß, die sich einmal durch der Hände Arbeit ihr Brod erwerben.

Also die moderne Schule denkt an die Ausbildung der Körperkraft und Erhaltung der Gesundheit. Moderne Sentimentalität scheint häufig Furcht zu haben vor aller Geistesarbeit der Jugend und sucht in ihr die Quelle allen möglichen Siechthums. Wenn das durch schlechte Pflege und Behandlung „nervös" gewordene Kind die Folgen der Verziehung spürt, so wird — und dies gilt namentlich von den besitzenden Ständen — die Ursache regelmäßig in der geistigen Anstrengung gesucht. Schlechte Aerzte, die gerade so leichtsinnig urtheilen, wie sie das Studium der Menschennatur vernachlässigen, bestärken die ebenfalls nervösen Mütter in dieser Meinung, und die Schule wird in hundert Fällen der bequeme Sündenbock. Wer kann sich gegen solche Angriffe schützen! Jeder meiner Leser wird aber wissen, daß tüchtige Geistesarbeit zur rechten Zeit eben so gut stärkt, wie die physische, und daß nur das Uebermaß in allen Fällen nicht gut thut.

Der Kindergarten läßt anschauen und leitet an zur Bildung von Vorstellungen; die Schule thut das auch. Von der Sache zum Begriff! heißt es in einer pestalozzischen Anstalt. Wir wollen den Vater Pestalozzi in Ehren halten; denn er hat das richtige Princip des Lehrens gefunden und gezeigt, wie man das Lernen im gewöhnlichen Sinne dieses Worts — es ist in diesem gewöhnlichen Sinne ein Einsammeln von Kenntnissen — in wirkliche Arbeit, d. h. in eine die Menschenkraft entfaltende Thätigkeit verwandelt.

Dieses Prinzip ist gültig für alle Gegenstände und für alle Zeiten. So, wie Pestalozzi will, haben die Menschen von jeher gelernt, welche noch nicht in der Hand der Lehrer waren. Erscheinungen haben ihre Wißbegierde wach gerufen; diese hat sie getrieben, gründlich anzuschauen, lebendige Vorstellungen und aus den Vorstellungen durch Abstraction Begriffe zu bilden. Kann der Mensch den Weg gehn, den die Menschheit überhaupt gegangen ist, so empfindet er das Lernen nie als einen Druck; sondern es erregt Lust und Freude in ihm. Und wenn diese Gefühle sich zeigen, so hat der Lehrende damit die Versicherung erhalten, daß das Lernen bei dem Schüler wirklich vergnügtes Arbeiten geworden ist. — Man wird hoffentlich von mir nicht verlangen, daß ich an dieser Stelle darthun soll, wie die Schule auf die Anschauung lossteuert. Es wissen's ja die mit der Zeit fortgeschrittenen Lehrer an allen Orten, und wer's nicht weiß und dennoch mitreden will, der muß sich an einem beliebigen Orte eine moderne Schule ansehen, und wird hiermit auch von dem Schreiber dieses freundlichst eingeladen. Nur Eins kann ich hier nicht unerwähnt lassen. Wissenstrieb und Bedürfniß heißen die Triebfedern menschlicher Entwicklung. Der Wissenstrieb wird durch anschauliches Lehren angeregt, und insofern dieser Trieb Befriedigung verlangt, ist allerdings ein gewisses Bedürfniß vorhanden, wenn er auftritt. Dieses Bedürfniß kann bedeutend erhöht werden, wenn man die Kinder der Wissenschaft als Gegenstände zu allererst benutzt, und wenn man die Anwendung des Gelernten

nicht folgen läßt nach dem Lernen, sondern damit anfängt. Ich habe gefunden, daß man sehr gut mit der Dampfmaschine anfangen und zuletzt die ersten Capitel der Wärmelehre absolviren kann, daß man den Telegraphen betrachten und dadurch in der Seele des Kindes ein hohes Verlangen nach Aufklärung über die dynamische Electricität erzeugen kann. Man kann auch erst messen und dann von der Berechnung der Figuren reden 2c. Ich kann hier natürlich nur andeuten und muß fortfahren im Text.

Der Kindergarten regt die Phantasie an; die moderne Schule thut das auch. Der mit der Zeit fortgeschrittene Lehrer weiß, daß unsere intellectuellen Schätze, so weit solche wirklich unser Eigenthum sind, durchaus auf anschaulichem Grunde ruhn und aus der Anschauung hervor gehn. Bei oberflächlicher Betrachtung scheint es, als ob uns fertige Begriffe mitgetheilt werden könnten; allein das scheint auch nur. Dringt der fremde Begriff auf uns ein, so suchen wir in unserm Geiste nach einer entsprechenden Vorstellung und abstrahiren aus derselben den Begriff auf's Neue. Und erst, wenn dies geschehn ist, haben wir ihn assimilirt und ihm den Stempel unserer Eigenthümlichkeit aufgedrückt. Darum ist es nothwendig, daß der Lehrende diesen Prozeß geschickt einzuleiten weiß. Er knüpft überall an das Bekannte an und schreitet fort zum Unbekannten. Dies thut er namentlich dann, wenn keine unmittelbaren Anschauungen zu schaffen sind, z. B. im geographischen und Geschichtsunterricht. Und fehlen im Geiste die nöthigen Vorstellungen, so

ruft er durch Detailschilderungen die Phantasie auf zur Ergänzung des Fehlenden. Jeder geistige Erwerb, der auf solche Weise gewonnen wird, erweckt die Lust nach neuer Speise. Wird aber der unentwickelte Mensch mit Begriffen überschüttet, ohne daß man für die nothwendige Assimilation sorgt, so regt sich die Unlust und der Ekel; der Geist reagirt gegen ein Etwas, das ihm nur Schaden bringen kann. (Ein ähnliches Verhältniß findet ja bekanntlich im physischen Organismus statt, wenn sich fremde Bestandtheile in den Ernährungswegen bemerklich machen.) Im letzteren Falle treten Leiden an die Stelle der Arbeit. — Sonst wird die Phantasie noch angeregt im Zeichenunterricht, im Deutschen, namentlich bei der Einführung in die Producte der classischen Literatur, im Gesangunterricht ꝛc.

Die letzten Gegenstände wirken auch bekanntlich für die Weiterentwickelung des ästhetischen Sinnes. Die Naturbeschreibung tritt ihnen hierin zur Seite. Die Anleitung zur Ordnung und Sauberkeit thut auch das Ihrige. Kein Sachverständiger wird leugnen, daß in der modernen Schule Vieles geschehen kann zur Einführung in den Tempel des Schönen. Kann der Schüler auch nur die ersten Stufen der Vorhalle betreten: wer erst so weit gekommen ist, dringt auch weiter.

Der Kindergarten ruft die transitive Willensrichtung auf und wendet sich an die angeborene Schöpferkraft des Menschen. Die Schule fordert das Schaffen schon im Empfangen, Productivität innerhalb der Receptivität. Sie läßt den Zögling selbst sehen, selbst

vergleichen, selbst abstrahiren und Begriffe bilden, selbst denken und urtheilen. Sie erreicht das durch die schwere katechetische, heuristische Unterrichtsweise. Der Anfänger in dieser schweren Kunst muß allerdings zunächst an die Bethätigung der Klasse denken, als wäre sie eine Person, und als müßte er Alle in gleicher Weise behandeln und an Alle dieselben Anforderungen stellen. Der Meister im Lehren weiß trotz dieser nothwendigen einheitlichen Beschäftigung die Individualitäten zu sondern und zu schätzen und jedem Individuum je nach seinen Gaben beizukommen. Je reifer der Schüler wird, um desto mehr tritt der Lehrer zurück und weiß endlich den Ersteren geschickt dahin zu führen, daß er ohne Hülfe und Anleitung dem geweckten Wissensdurste Genüge leistet. Der Unterricht nimmt eine freie Form an, und der wirklich studirende Schüler spielt die Hauptrolle beim Lernen. — Ferner verlangt der Unterricht Productivität bei der Uebung. Der Lehrer des Deutschen bringt seine Schüler nach und nach dahin, daß sie freie Aufsätze zu liefern im Stande sind; der Geometrielehrer erzielt eine selbständige Lösung geometrischer Probleme; der Zeichenlehrer cultivirt das „Naturzeichnen"; der Chemielehrer läßt eine qualitative Analyse ausführen 2c. Alle Lehrer zerreißen nach und nach das Gängelband und suchen sich selbst mehr und mehr unnütz zu machen. Aber durch solche Productivität, so wendet man mir ein, werden nur Erzeugnisse von subjectivem Werth erzielt; Nützliches wird nicht hergestellt. Wie, wenn man nun etwas darstellen könnte, das subjectiven und objectiven

Werth zu gleicher Zeit hätte? Du willst das Lernen — in der Bedeutung von Kenntnißeinsammlung genommen — in wirkliche Arbeit verwandeln; wir gehen umgekehrt und wollen die praktische Arbeit Lernen werden lassen. Bei dir ist das lernende Arbeiten zunächst Zweck, die praktische Arbeit Mittel, und erst nach der Schulzeit soll sich dieses Verhältniß umkehren; wir aber haben nichts umzukehren, sondern gehen den Weg des Lebens von vorneherein, lassen die Arbeit Zweck und das Lernen Mittel sein von Anfang an. Bei dir ist Dualismus und Gegensatz, bei uns Einheit und Gleichartigkeit. — Wie die Ideen dieser Interpellanten auszuführen wären, das weiß ich nicht; ob die Ausführung, wenn solche überall möglich ist, wünschenswerth wäre, lasse ich dahin gestellt sein; nothwendig aber ist sie nicht, weil der Mensch, welcher in pestalozzischer Weise gebildet ist, nach dem heutigen modernen Standpunkt im Leben selbständig und tüchtig fortzuschreiten und fortzukommen im Stande ist. Das lehrt nicht blos die Theorie, sondern die Erfahrung. Meine Prüfung der bisherigen neuen Vorschläge hat in meinem Geiste bisher noch zu nichts geführt. Fröbel wollte nur „eigentliche Arbeitsstunden gleich den bestehenden Unterrichtsstunden", Handbeschäftigungen praktischer Art neben den eigentlichen Lehrstunden. Doch weiter:

In der Schule wird durch die Gemeinschaft und die dadurch als nothwendig gesetzte strenge Disciplin die reflexive Willensrichtung aufgerufen. „Gehorsam ist die erste Pflicht", heißt es im „Kampf mit dem

Drachen". So heißt es auch in einer vernünftig geleiteten Schule. Erst muß der Mensch anderen gehorchen lernen, wenn er sich später unter das Gesetz beugen und der Stimme seines Gewissens und der Pflicht folgen soll. Die benannte Willensrichtung wird aber auch in Anspruch genommen durch die Forderung häuslichen Fleißes und derjenigen Beschäftigungen, die an und für sich uninteressant und kraftaufreibend sind. Was zunächst die häuslichen Arbeiten betrifft, so könnten wir sie in der Schule größtentheils entbehren, wenn beim Lernen blos der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in's Auge gefaßt würde. Ich weiß das aus Erfahrung. Einmal aber bilden diese Arbeiten ein Band zwischen Haus und Schule und können schon dieserhalb nicht entbehrt werden. Das ist seiner Zeit von dem jetzigen Schulrath Scheibert in der pädagogischen Revüe sehr schlagend nachgewiesen worden. Wir können sie aber auch nicht entbehren, weil sie treffliche Uebungsstücke in der Selbstbeherrschung bilden. Der Schüler soll auch dann arbeiten können, wenn die Lust schon versiegt ist, wenn gutes Wetter und der träge Kamerad vor dem Fenster zum Spielen einladen. Das zu lernen ist für den kleinen Menschen keine leichte Sache. Darum bedürfen wir der Belohnungen und Bestrafungen. In meiner Schule ist es Grundsatz, daß diese für den Unterricht als unnütz wegfallen. In der Stunde genügt die Sache und die Persönlichkeit des Lehrers. Aber zur Erregung des häuslichen Fleißes bedürfen auch wir solcher Mittel. Auch Strafen? fragt die moderne Sentimentalität.

Ja wohl Strafen, und zum Theil recht strenge. Beiläufig gestehen wir den weichherzigen Seelen, daß es in der Schule durchaus nicht immer so friedlich und sanft aussieht, wie sie erwarten; denn wir haben es in diesen Räumen nicht blos mit normal Geleiteten, sondern auch mit Verzogenen zu thun, nicht blos mit kindlicher Unschuld, sondern auch mit Faulheit und Nichtsnutzigkeit. Freilich haben wir damit doch wiederum nicht so viel zu thun, wie manche Kritiker glauben. — Hauptsache ist in Hinsicht der häuslichen Arbeiten, daß sie im Verhältniß stehen zu der Leistungsfähigkeit des Schülers, daß sie zuerst bloße Repetition und leichte Uebung, später Präparation und Repetition und endlich wirkliche, Nachdenken und Ueberwältigungskraft erfordernde Arbeiten sind. Der Leichtsinn, die Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit müssen vermittelst dieser häuslichen Beschäftigung ausgerottet werden, und die Gewissenhaftigkeit muß aufkeimen; denn im Leben verlangt man Menschen, die ihren Geist concentriren, ihr Fleisch beherrschen und gewissenhaft sein können Menschen, die nicht allein das gründlich zu thun im Stande sind, was interessant ist und Freude macht, sondern auch das Uninteressante, Mechanische und an und für sich Widerwärtige. Dieses Mechanische und Uninteressante muß auch in der Schule stets ordentlich absolvirt werden. Rechnen erlernt man z. B. nur durch viel uninteressante Uebung, wie das Klavierspielen durch viele schmerzerregende Etüden.

Und die Gemüthsbildung — wo bleibt diese? — Das Gemüth wird durch Arbeit gebildet, weil Arbeit

Freude und Zufriedenheit erregt, folglich also in allen Stunden. Es wird ferner gebildet durch den richtigen Geist in der kleinen Schulwelt, durch das richtige Verhältniß der Lehrer zu den Schülern, der Lehrer zu einander, durch den Gesangunterricht, durch den Religionsunterricht, durch eine richtige Behandlung der Naturkunde, durch den deutschen Unterricht, durch gemeinschaftliches Spiel, gemeinschaftliche Freude und gemeinschaftliches Leid.

Die Schule setzt also fort, was der Kindergarten begonnen. Letzterer ist nur der vorpestalozzischen Schule entgegengesetzt, nun und nimmermehr der modernen.

Aber die Schule thut noch mehr als der Kindergarten; sie giebt dem Eleven Kenntnisse mit ins Leben; sie hat nicht blos ein formales, sondern auch ein materielles Ziel. Sie fragt das Leben in Hinsicht der Auswahl des Stoffs und sucht dasjenige methodisch zu lehren, was sich im Leben unmittelbar verwerthen läßt. Dieser Realismus hat sich Bahn gebrochen und wird auch seine Stellung behaupten, obgleich man das realistische Princip in der Volksschule zu unterdrücken und den Lebensnerv der Realschule zu unterbinden sucht. Trotz alledem und alledem wird das Leben der Schule den Stempel aufdrücken. Wählen wir also für die Volksschule und Realschule immerhin dasjenige Material aus, was sich später am besten verwerthen läßt! Die formale Behandlungsweise kennt keinen Unterschied in Hinsicht des Stoffes; sie verwandelt jedweden Unterricht in Geistesgymnastik und das Wissen kommt bei solcher Art des Lehrens und Lernens ganz

von selbst. Aber hüten wir uns, daß aus unserm Realismus kein Materialismus wird und aus unserer „Berücksichtigung der späteren Lebensverhältnisse des Zöglings" nicht etwa eine Erziehung ad hoc. Es wäre kein Wunder, wenn die herrschende Industrie und der Materialismus des Lebens auch uns das Ziel ein wenig verrückte, allmählich sich auch der Schule zu bemächtigen und den Thron zu besteigen suchte, den die ideal gefärbte „Erziehung des Menschen zum wahren Menschen" einnimmt — dieser der Schule angestammte Fürst von Gottes Gnaden. Zerrt doch manches an der Schule herum und sucht sie zum Werkzeug zu machen; ich denke an das Autoritätsprincip, den Confessionalismus, den Jesuitismus. Warum sollten die Industrie und der Materialismus in dieser Hinsicht nicht auch ihr Heil versuchen! Seien wir also realistisch und praktisch, so weit solches die Rücksicht auf die allgemeine Menschenbildung zuläßt; aber hüten wir uns vor dem Materialismus. Wir dienen dem Letztern, wenn wir Dinge lehren, für welche das Leben allein die rechte Anschauung bringen und das rechte Bedürfniß erzeugen kann, Dinge, wodurch wir die Jugend heraus reißen aus ihrer idealen Sphäre und aus ihrer Poesie und jedweden Schwung durch die nüchterne Prosa des Lebens unmöglich machen. Hüten wir uns, damit nicht bald die Klage erschallt:

„Die Alten sind jung
— ach! und die Jugend ist alt!"

Kenntnißreich also sucht die Schule die Zöglinge zu machen, und wenn sie solches erreicht, so hat sie

ohne Zweifel ebenfalls der „Erziehung zur Arbeit" gedient. Die Schule sucht dem Zöglinge aber nicht blos Kenntnisse, sondern auch Grundsätze mitzugeben. Grundsätze sind Sätze, die den Weg aus dem Kopfe in den Grund der Seele genommen haben, die von der Unmittelbarkeit des Gemüthslebens als wahr empfunden und uns durch ihre wiederholte Anwendung lieb geworden sind. Christlich religiöse Sätze müssen zwar erst gepredigt und dem Verständniß nahe gebracht, dann aber in dem ganzen Schulleben geübt werden, wenn sie Grundsätze werden und also auf das Leben Einfluß gewinnen sollen. Das ganze innere Leben der Schule muß eine Veranschaulichung dessen sein, was in den Religionsstunden gelehrt wird. Unter den Grundsätzen, welche ein Schüler erwerben soll, steht nun auch der in erster Reihe, daß der Mensch, wie Cousin sagt, nicht dazu da ist, um glücklich zu sein, sondern um seine Schuldigkeit zu thun. Der heranreifende Mensch muß diesen Planeten als eine große Werkstätte betrachten lernen, in welcher er seine Kraft möglichst verwerthen soll. Durch solche Verwerthung seiner Kraft in seinem und der Gesammtheit Interesse soll der Mensch die höchstmöglichste Stufe innerer Vervollkommnung zu erreichen suchen, damit er, wie wir uns früher einmal ausdrückten, wirklich lebe und einst freudig vor Gottes Thron treten könne. Bevor der Jüngling ins Leben tritt, muß er den festen Vorsatz gefaßt haben, stets gewissenhaft und brav zu sein, und seiner Bestimmung gemäß zu leben. Erneuert er diesen Vorsatz recht oft und ist dabei ausgerüstet mit einer

gediegenen Geisteskraft und ersprießlichem Wissen, so wird er ein guter Arbeiter sein und nicht umsonst über diese Erde gehn. Und damit ihm solches wirklich gelinge, wird er den stets zu suchen und festzuhalten haben, zu dem er in der Jugendzeit geführt sein muß. Darum ruft die Schule dem ins Leben tretenden Jünglinge mit Friedrich Fröbel zu:

„Wie auch Dein Geschick Dich leiten mag — ob auf die Höhen des Glücks oder in die Tiefen des Unglücks: halte nur fest die Beziehung zur lenkenden Einheit!“

II.

Die allerneuesten pädagogischen Bestrebungen und Johann Heinrich Deinhardt.

Es giebt auf erziehlichem Gebiet gegenwärtig so viele unerfreuliche Erscheinungen, daß es gerathen erscheint, auf die erfreulichen, Hochachtung und Verehrung erheischenden, mit Vorliebe hinzuweisen. Es giebt auf dem erwähnten Terrain so viel Unwahrheit und Sophistik, daß jeder Ausdruck klar erkannter, ungeschminkter Wahrheit mehr als jemals überrascht, erfreut und erhebt!

Unter denjenigen, welche weder aus „höheren," noch aus „bewegenden" Ursachen reden und handeln, sondern dem Geiste der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit treu bleiben, nimmt Johann Heinrich Deinhardt einen ehrenvollen Platz ein. — Er hat der erziehlichen Welt durch mancherlei Arbeiten hinreichende Gelegenheit gegeben, ihn kennen und lieben zu lernen; seine letzte Arbeit indessen scheint vor allen Dingen eine solche Gelegenheit zu bieten. Deinhardt spricht in einer Broschüre „über den Begriff

der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart." *) Wir haben das Schriftchen gelesen, und können nicht unterlassen, ausführlich auf dasselbe einzugehen und naheliegende Consequenzen zu ziehen, die der Verfasser nicht gezogen hat. Derselbe konnte diese Arbeit dem Leser mit Recht überlassen; denn seine Sprache ist klar, seine Deduction einfach, überraschend und überzeugend. Und in jeder Position ruht bekanntlich eine leicht an das Tageslicht zu fördernde Negation. Diese Negation trifft in dem vorliegenden Falle die Bestrebungen der Vertreter umgekehrter Wissenschaft, der sogenannten christlichen Bildung im Gegensatz zu der formellen Bildung der „pensionirten Pädagogik."

„Alle Schulen," — das ist der erste Satz Deinhardt's — „so verschieden sie auch sonst sein mögen in ihren Formen und Tendenzen, sind doch darin eins und gleich, daß sie den gemeinsamen Zweck verfolgen, ihre Schüler zu bilden." Dieser Behauptung stimmt hoffentlich nur der satanische Auswuchs jener crassen Selbstsucht nicht bei, welcher eine ganze Volksschicht so weit wie möglich von den Quellen der Bildung entfernt halten, die Volksschule am liebsten zerstören — oder wenn das nicht mehr angeht, ihren Vertretern und Leitern die Augen zuhalten möchte, damit sie

*) Der Begriff der Bildung, mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Von Johann Heinrich Deinhardt, Director des Gymnasiums zu Bromberg. Bromberg 1855.

nicht im Stande seien, den eigentlichen Zweck ihrer Thätigkeit zu gewahren. Oder wäre ein Kampf gegen solche Anmaßung nur einer von der berühmt gewordenen Art gegen Windmühlenflügel? Wir überlassen die Antwort denen, welche gewohnt sind, in der Gegenwart die Augen aufzuthun. — Unter denen, welche dem obigen Satze beistimmen, befinden sich wohl Einige, welche den richtigen Begriff der Bildung nicht fassen wollen, — und für diese hat auch wohl Deinhardt umsonst geschrieben — Andere, denen die rechte Einsicht in das Wesen der Bildung abgeht — und solche ladet Deinhardt zu einem kurzen, aber ergiebigen Spaziergang durch das Reich der Gedanken ein.

„In dem Begriffe der Bildung, wie sich derselbe in unserm vortrefflichen Worte (Bildung) ausgeprägt hat, sind zwei wesentlich von einander unterschiedene und doch untrennbar verbundene und in lebendiger Wechselwirkung stehende Momente enthalten, ganz eben so, wie in dem griechischen Worte παιδεία, welches ein Aequivalent für unser Wort Bildung ist: indem man darunter einerseits die Thätigkeit oder den Prozeß des Bildens, andererseits das Resultat versteht, das durch die bildende Thätigkeit in dem menschlichen Individuum hervorgebracht wird. Was zuerst die Bildung in der Bedeutung von bildender Thätigkeit betrifft, so erinnert sie an die bildende Kunst, und die Pädagogik ist in diesem Sinne mit Recht als eine Kunstthätigkeit bezeichnet worden, und zwar als die höchste und vollkommenste, die es in der Welt giebt. —

Es gehört zu den Grundbestimmungen des menschlichen Geistes, daß er nicht von Haus aus das ist, was er sein soll, sondern daß er sich vielmehr erst zu dem zu erheben und zu machen hat, was sein eigenes Wesen ist. Die reale Möglichkeit zu dem Allgemeinen und Unendlichen, wozu er bestimmt ist, trägt er zwar von Anfang an eben so in sich, wie der Same den Lebenskeim der zukünftigen Pflanze in sich trägt; aber er hat diese Möglichkeit zu einer lebensvollen Wirklichkeit zu verwandeln, und diese Verwandlung und Erhebung ist der Prozeß der Bildung."

Hier wie an andern Stellen müssen wir zunächst auf das aufmerksam machen, was nach unserer Meinung in Vorstehendem zwischen den Zeilen steht.

1. Die Einleitung und Leitung des Prozesses der Bildung im Individuum ist eine Kunst, ja die höchste Kunst. Folglich ist für jeden Lehrer, da eben jeder Mensch gebildet werden soll, künstlerische Bildung vonnöthen. Diese besteht natürlich einmal in der richtigen Einsicht in die Gesetze dieser Kunst, und dann in der virtuosen Fähigkeit, diesen Gesetzen gemäß allaugenblicklich zu agiren. Wie verträgt sich mit dem ersten Elemente der doppelten Forderung die in allerneuster Zeit angeordnete Seminarbildung der Volksschullehrer? Muß sie nicht sofort dieser Anschauung der erziehlichen Thätigkeit gegenüber fallen? Die Antwort ist leicht. Und wie verträgt sich mit dem zweiten Elemente der Doppelforderung die Präparation oder vielmehr Nichtpräparation der Gelehrtenwelt für den Erzieherberuf? Giebt das Wissen an und für

sich, ja giebt die eigene Bildung schon, wo solche überhaupt vorhanden ist, Einsicht in die obenerwähnten Kunstgesetze? Giebt es gar auch das Können und fällt die nach der angezogenen Anschauung ungemein schwere Praxis der Erziehung wie eine reife Frucht vom Baume? Oder wird einst, wenn die allerneuste Zeit der Umkehr vorüber sein wird, die Pädagogik sich zur Wissenschaft erheben und erziehliche Kunstschulen zur Bildung der Lehrer gründen? Die Antwort ist wiederum leicht.

2. „Der Mensch hat sich zu dem zu erheben und zu machen, was sein eigenes Wesen ist." Je nun, wenn die recht hätten, welche dieses Wesen für verderbt erklären! Verträgt sich solche Anschauung je mit einem gesunden Begriff der Bildung! Und was wird einst fallen: der aus Naturanschauung geschöpfte Begriff der Bildung oder diese Ansicht vom Menschenwesen? Ist es denn unumstößlich gewiß, daß der Mensch die reale Möglichkeit in sich trägt, zu dem Allgemeinen und Unendlichen sich zu erheben, das Evangelium des neuen Christenthums, um mit Rosenkranz zu reden, d. h. desjenigen, welches den in Christo angeschauten Proceß der Selbst- und Weltüberwindung in die Seele eines Jeden versenkt, daß er ein Gleiches thue, zu erfüllen, oder gilt das bekannte Gegentheil? So viel ist gewiß: der Begriff der Bildung verträgt sich nicht mit der Anschauung, auf die wir hinwiesen, die bekanntlich gern als exclusiv-christliche gelten möchte, und die pestalozzische Schule fällt, wenn diese siegt. Wo dieselbe aber herrschen

soll, durchaus und consequent herrschen soll, da ist eine unverholene Negation der philosophisch-pädagogischen Richtung ein Resultat dieser Consequenz und eine Umkehr erscheint folgerichtig. Widerlich ist das Geschwätz derjenigen, welche mit philosophischen Floskeln ein Concordat mit dieser Richtung abschließen zu können meinen, um unangefochten der allerneuesten Zeit zu dienen. Aber widerlich ist auch die Inconsequenz der Anhänger dieser Weltanschauung, welche alles sonstige geistige Material, das aus Wissenschaft und Leben auf sie unwiderstehlich eindringt, in ihrem Kopfe in besonderen Räumen anlegen, die heterogensten Elemente in ihrem Geiste unvermittelt beherbergen und das ächt menschliche Streben nach innerer Einigung und Concentrirtheit verleugnen. Vor allen beklagenswerth sind aber Diejenigen, welche zu Gunsten bestimmter Sätze absichtlich ihr Ohr der Wahrheit verschließen. Ja so Mancher wiegte sich wohl in der behaglichen Ruhe leicht erworbener Anschauung — wenn's eben nur anginge!

Allein das geht oft nicht an, schon dann nicht, wenn der Bildungstrieb erwacht ist, der nach *Deinhardt* *das Moment des Fortschreitens* in sich enthalten muß.

Jedes organische Wesen entwickelt sich, d. h. es stellt sein inneres Wesen durch Beherrschung und Umwandlung des Stoffs äußerlich sichtbar dar. Diese Darstellung und Entwicklung geht durch verschiedene Grade. Wenn das junge Bäumchen sein Wesen einmal als ein Fünffaches, als Wurzel, Stamm, Blatt,

Blüthe und Frucht dargestellt hat, so bezeichnet diese erste Erscheinung der Totalität seines Wesens gleichsam den ersten Grad der Bildung. Das Bäumchen wird in jedem Moment, trotz der Qualität eines relativ Fertigen ein Anderes und wiederholt nur die erste unvollkommene Darstellung seines Wesens in immer ausgebildeteren und bestimmteren Formen. Das giebt ein Bild der menschlichen Bildung. Auch sie erstirbt wie der junge Baum, wenn sie nicht in jedem Augenblick sich in etwas verändert, nicht fortschreitet; allein trotz aller Umwandlung und Entfaltung, bleibt ein bestimmter Typus, eine bestimmte Gestalt, wie bei dem Baum, sobald derselbe nach dem Sprachgebrauche „ausgebildet" ist. — Die menschliche Bildung zeigt also, wie das organische Leben, ein Gedoppeltes, ein stetes Fortschreiten und ein stetes Beharren; Einzelnes verändert sich, aber die Einheit in ihrer ursprünglichen, charakteristischen Gestalt bleibt. So erhebt sich der gebildete Mensch zu einer bestimmten und durchsichtigen Lebensanschauung. Leben und Wissenschaft verändern aber dauernd den Bau. Neues kommt hinzu und wird assimilirt, Verbrauchtes und nicht mehr Stichhaltiges wird ausgeschieden, wie beim Ernährungs- und Bildungsproceß der physischen Organisation; allein die Einheit bleibt und das Einzelne behält trotz aller Erweiterung, Umbildung und Ausscheidung den specifischen Charakter der Denk-, Gefühls- und Willensthätigkeit dieses Einzelmenschen. — „Von einem Menschen, der mit seiner Bildung abschließt, kann man mit Recht sagen, daß er immer mehr auf-

hört, wahrhafte Bildung zu haben, indem eine sogenannte Bildung ohne das Moment der Bewegung immer mehr zu einem leeren Gedächtnißwerk, zu einer Summe dürrer Redensarten und Reflexionen, zu einem Complex von äußerlichen Kenntnissen herabsinkt, denen Geist und Seele fehlt. Vollends aber derjenige, der den Beruf hat, Andere zu bilden, der Lehrer und Erzieher, hat es als eine seiner heiligsten Pflichten zu betrachten, diesen Fluß in seiner Bildung zu erhalten, Neues zu lernen, das Alte in immer neuen Formen in sich zu erzeugen, neue Gesichtspunkte zu fassen und anzuwenden, nichts in sich fest werden zu lassen, sondern das Feste immer wieder flüssig zu machen und daraus frische Gestaltungen hervorgehen zu lassen. Ein Lehrer, der sich nicht durch fortwährendes Studium dieses werdende Element in seiner Bildung erhält, wird sich bald selbst und noch mehr seinen Zöglingen zur Last und kann den letzteren höchstens einige dürftige Kenntnisse einprägen und eine mechanische Dressur ertheilen; aber Bildung kann er nicht geben, weil ihm selbst ein wesentliches Moment der Bildung, der lebendige Fortschritt, fehlt."

Mit dieser Behauptung, welche die Gewißheit ihrer Richtigkeit unmittelbar in sich trägt, wird von dem beweglichen, empfänglichen, nicht zur Ruhe gelangenden Geiste ein Vorwurf hinweggenommen, den der einseitige sogenannte Charaktermensch ihm nur zu leicht aufbürdet: der Vorwurf der Unbeständigkeit nämlich und des Verlangens nach immer Neuem und Besserem. Dieser Trieb ist gerechtfertigt, insofern der

ruhelos Weiterstrebende trotz aller innern Umbildung und Veränderung die Einheit und Concentrirtheit allaugenblicklich zu wahren weiß. Der einseitige Charaktermensch, dessen Consequenz ihn nur zu leicht zu einem unbedingten Festhalten verbrauchter Elemente des geistigen Inhalts und zu einem Sichsträuben gegen die andringende neue Belehrung fortreißt, erhält eine Mahnung, durch Negation des lebendigen Fortschritts die eigentliche Bildung nicht zu unterminiren. Der Lehrer aber wird vor allen Dingen zum Weiterstreben angefeuert. Nun wird aber der innere Fortschritt des Lehrers nicht allein durch das Studium, sondern vor allen Dingen durch Vereinsthätigkeit vermittelt. Folglich befindet sich Deinhardt auch hier wieder im Gegensatz zu den herrschenden Mächten, die bekanntlich die eben erwähnte Thätigkeit aufzuheben suchen und aufheben. Er erklärt diesen Herren, daß sie damit indirect den Gedanken wahrer Volksbildung bekämpfen. Denn indem dieselben die Fortbildung des Lehrers schmälern, suchen sie seiner Thätigkeit den Stempel der Dressur aufzudrücken. Die Dressur aber ist ein Kind der Autorität und zugleich die Mutter derselben. Es handelt sich also in der allerneusten Zeit darum, an die Stelle des lebendigen Flusses der Bildung das Regiment der Autorität zu setzen.

Deinhardt oder Stahl? Wem sollen wir als Lehrer anhangen?

Nachdem in der in Rede stehenden Arbeit das Moment des Fortschritts innerhalb des Bildungsprozesses genugsam hervorgehoben ist, werden die Merk-

male der Bildung, als einer bleibenden Qualität des Geistes, hervorgehoben. Wer inmitten eines Berufes sich für denselben im vollen Sinne des Wortes bilden will, der muß eine Einsicht in die Idee gewinnen, welche jedem Berufe im Staats- und Gesammtleben zu Grunde liegt; auch muß er sich die aus dieser Idee folgenden Gedanken und Maximen zu eigen machen. Das ist die eine Seite, das eine Merkmal. Ein Lehrer, der nach wirklicher Bildung ringt, würde sich also die hohe, überaus erhebende und wichtige Idee seines Lebens, der Menschenbildung zu dienen, in ihrer ganzen Hoheit und Erhabenheit, aber auch in ihrem ganzen Umfange und ihrer Tiefe, in der Fülle ihrer schweren Forderungen recht klar vor die Seele zu führen haben. Er wird zu untersuchen haben, inwieweit die Hebel zur Gewinnung dieses Schatzes, die ihm in die Hand gegeben sind, dem Zwecke entsprechen, und wie sie diesem Zwecke gemäß anzusetzen sind. Und das wird er nur können durch Studium der Kindesnatur und des Menschengeistes überhaupt, um so mehr, als sich die Thätigkeit des Menschenbildens von der des bildenden Künstlers schon dadurch wesentlich unterscheidet, daß der Letztere aus dem Marmorblock hervorzaubert, was in seinem Geiste ruht, während Ersterer nur entbinden helfen soll, was in des Objectes Geist als Anlage waltet.

Darnach giebt es keinen Lehrer und Erzieher, auch keinen Lehrer und Erzieher des Volks, ohne gründliche, auf Psychologie basirte theoretische Bildung, welche durch die eigene Beachtung und Erfahrung und durch

Weiterstudium genährt, erweitert und aufrecht erhalten wird. — Auch ist es in dieser Hinsicht einerlei, ob die Elemente menschlichen Wissens oder dessen entwickelte Frucht zum Zwecke der Bildung verwendet werden: die Hoheit und Schwierigkeit der Aufgabe bleibt dieselbe. Wer giebt, im Lichte dieser Erkenntniß betrachtet, dem gebildeten Lehrer der Hochschule das Recht, sich über den gebildeten Lehrer des Volks zu erheben? Wem sollen wir folgen: Stiehl oder Deinhardt, der „Schulkunde" oder einem vernünftigen Systeme der Pädagogik?

„Die Bildung ist," so fährt Deinhardt fort, „aber nicht blos ein Wissen, sondern auch ein Können, theoretisch und praktisch zugleich, oder eine Qualität des Geistes, die das Wissen und Können gleichmäßig in sich concentrirt und eben so sehr die Wurzel ist alles Wissens und Könnens, wie die Blüthe beider. Ein bloßes Wissen, welches nicht die Fähigkeit und den Trieb der Anwendung in sich trägt, ist abstracte Gelehrsamkeit, keine Bildung; wie es denn in der That auch zu allen Zeiten Gelehrte gegeben hat, die keine gebildete Menschen waren. Aber auch ein bloßes Können, eine äußere Fertigkeit, welche im Leben ausgeübt wird, ohne daß damit das Wissen des betreffenden Allgemeinen verbunden ist, ist keine Bildung, sondern Dressur; und Alle, die ein Geschäft treiben, ohne ein Bewußtsein von den in ihm wirksamen allgemeinen Mächten zu haben und es mit demselben in Verbindung zu setzen, sind keine Gebildete, sondern bloße Werkleute."

Wie viel Ungebildete mögen nach diesem Begriff von Bildung in den Schulen wirken! Da giebt es erstens Praktikanten, die sich nicht zum Allgemeinen emporzuschwingen vermögen, tausend Handwerksleute, die Ideallehrer der „Regulative." Da giebt es ferner an und für sich hochgebildete Lehrer, denen alle mögliche wissenschaftliche Anschauung zu Theil geworden ist, nur nicht die richtige in Betreff ihres Berufs. Da giebt es drittens ausgezeichnete Theoretiker, die trotz aller Theorie jämmerliche Praktiker sind, deren Thun nicht aus der erworbenen inneren Quelle fließt, den Stempel des innern Gedankens nicht trägt, die auch unfähig sind, den speciellen erziehlichen Fall auf dieses innere Allgemeine zu beziehen, die also nicht im Stande sind, in jedem einzelnen Falle das Allgemeine zu finden und das Allgemeine in jedem einzelnen Falle ihres Thuns geltend zu machen. Da giebt es endlich Lehrercollegien, die diesem und jenem Herrn dienen, nur nicht in eigener Art und Weise, selbständig und frei dem erziehlichen Gedanken, der nothwendig einer Schule zu Grunde liegen muß, wenn dieselbe bildend im vollen Sinne des Worts wirken soll. Welche Reformen müßte doch selbst die „pensionirte Pädagogik" noch vornehmen, wenn sie solche Bildung in der That und Wahrheit erzeugen wollte! Die Schule des bloßen Eintrichterns erzielte ein Können ohne Einsicht; hüte sich die rationelle Schule, daß die Einsicht das Können nicht zu sehr als Aschenbrödel behandele. Die Idee jeder pädagogischen Entwicklungsstufe hatte, wie die jeder Entwicklungsstaffel überhaupt,

Wahrheit und Berechtigung für diese Zeit; ist dieselbe überwunden, so ist damit der bis zum Momente der Ueberwindung im Vordergrunde wirkende Gedanke noch nicht antiquirt; es wird ihm nur die Stelle im Vordertreffen genommen, und er erscheint nunmehr als ein wesentliches Moment eines weitergreifenden höheren Gedankens, der den überwundenen dadurch verklärt und erhöht, daß er ihn als Glied einer neuen Gedankenorganisation organisch einreiht. So lös't auch der Organismus niedere Gebilde nicht auf, sondern unterwirft sie den höheren Gebilden und fördert damit zugleich die Vervollkommnung des Niederen. Dieser Gedanke giebt allein Stoff zu einer noch nicht an das Tageslicht geförderten pädagogisch-geschichtlichen Arbeit.

Deinhardt will in den öffentlichen Prüfungen das erwähnte Können als vornehmlichen Maßstab für die Leistungen der Schüler geltend machen. Allein es ist ein eigenes Ding, auf Commando können zu müssen unter den Augen zahlreicher Beobachter. Unseren Erfahrungen nach kommt der Lehrer in dieser kritischen Situation mit solchen Anforderungen in der Regel auf den Holzweg und erzeugt durch dieselben in ganz öffentlichen Prüfungen ebenso wenig ein Bild der wahren Bildung seiner Zöglinge, als „durch Fragen nach äußerlichen Notizen, Regeln, Sätzen, Namen, Jahreszahlen und Resultaten" und durch das „äußerliche, meistens sehr billig erworbene Gedächtnißwissen." Die ganze Anmerkung beweist nur, daß Prüfungen nichts weiter sein können, als was sie wirklich sein sollen —

Anregungen für die Lehrer zur Repetition des methodisch erworbenen und durch Uebung und Anwendung befestigten und flüssig gemachten positiven Wissens. Dieses beiläufig. Folgen wir dem verehrten Autor weiter auf dem Wege seiner Untersuchung.

Die Bildung des einzelnen Menschen durchläuft verschiedene Stadien. Sie soll im zweiten Stadium Nationalbildung, die der deutschen Jugend also deutsche Nationalbildung werden. Es gilt also, den eigenthümlichen deutschen Geist, den Geist individueller Freiheit erkennen und lieben zu lernen und ihn in sich also zur Geltung zu bringen, daß sowohl die innen waltende, wie die nach außen tretende Thätigkeit die Farbe derselben trägt. Als besondere Erscheinungen des deutschen Geistes werden angeführt: „Die Innigkeit, die Weichheit und Reichhaltigkeit des Gemüthslebens; die innere Selbständigkeit des Geistes; die Reinheit, Treue und Seligkeit des Familienlebens; die Freiheit des Glaubens, der Ueberzeugung und der Rede; die Tapferkeit, mit der jede Unterdrückung der Freiheit von außen abgewehrt wird, aber auch die Gerechtigkeit, mit der die Freiheit und Selbständigkeit in jedem andern Volke geachtet wird." — Verehrter Herr D e i n h a r d t, wie müssen Ihnen die jetzigen Zeitbestrebungen erscheinen! Aber schön ist es doch, daß man wieder einmal, trotz aller Ungunst der Zeit, ein deutsches Wort aus deutschem Herzen vernimmt. Wahrlich, noch ist — Deutschland nicht verloren!

Als vornehmstes Mittel, dem allgemeinen deutschen Volksgeist in dem Einzelnen eine individuelle,

persönliche Existenz zu geben, wird ein methodischer und gediegener Unterricht in der deutschen Muttersprache und deren Literatur erkannt. Denn „wie die Sprache und die klassische Literatur die würdigste Erscheinung von dem Wesen des Nationalgeistes ausmachen, so giebt es auch kein geeigneteres Mittel, in die Tiefe des Volksgeistes und Volkscharakters einzudringen, als ein gründliches Studium der Muttersprache und Literatur." Gründlich aber ist das Studium, „wenn es sich auf einzelne, werthvolle und musterhafte, vom deutschen Volksgeiste beseelte Erscheinungen bezieht, die nach den verschiedensten in der Sache liegenden und dem Standpunkte des Schülers gemäßen Gesichtspunkten so lange betrachtet werden, bis sich in dem Betrachter eine lebendige Vorstellung und ein lebendiges Interesse an dem in dem Werke enthaltenen Allgemeinen feststellt; und daß man andererseits auch den Schüler gewöhnt, das in ihm erzeugte Gefühl, den von ihm gewonnenen Begriff in eigenen Productionen aus sich herauszustellen, und so zu beweisen, daß das Gelernte nicht ein abstractes Wissen, sondern eine lebendige Fertigkeit geworden ist." — Deinhardt kennt hier, und wie wir vermuthen überall, auch nur eine vernünftige Methode, die pestalozzische, welche von der Sache zur Idee und von dieser zur Anwendung derselben vorschreitet. Der Pestalozzianer als Gymnasialdirector! Gegrüßet seist du, erfreuliche Erscheinung! Wahrlich, wir vernehmen hier einen tüchtigen Antipoden der Umkehrsleute. Was dieser Antipode wohl von der Exilirung der deutschen Klassiker aus den

Lehrerbildungswerkstätten denkt? Er hat uns das nicht erzählt. Thut auch nichts; wir können uns denken, was er denkt. Was liegt nicht Alles in dem folgenden Satze: „Erst wenn es so weit gekommen sein wird, daß unsere deutsche Jugend, und zwar unsere ganze deutsche Jugend — denn wir sollen und wollen keine geistigen Proletarier unter uns dulden — in Nationalwerke, wie das Nibelungenlied und Gudrun, Goethe's Hermann und Dorothea und Iphigenia, Schiller's von der ächten, deutschen, sittlichen Freiheit erfüllte Werke, Uhland's Balladen, Körner's Leier und Schwert, Lessing's Werke, Claudius und Aehnliches, so lebendig eingeweihet wird, daß sie den in diesen Werken enthaltenen Sinn und Geist nicht blos erkennen, sondern im Innersten fühlen, sich dafür begeistern und das Leben darnach einrichten lernt; erst dann werden wir eine deutsche Nationalbildung haben; erst dann wird aber auch der Nationalgeist nicht blos ein Eigenthum Einzelner sein, sondern würde zur Weltkraft werden, durch welche die geschichtliche Bewegung des Welttheils mitbestimmt wird." — Ja, deutscher Mann,

Hoffnung auf Hoffnung geht zu Scheiter,
Doch der Mensch hofft immer weiter!

Von der Nationalbildung kommt Deinhardt auf die „brennende Frage," auf die christliche Bildung. Im Christenthum ist ihm nur allein eine allgemeine menschliche Bildung möglich, „weil im Christenthum erst die absolut allgemeine Idee gefunden ist, deren wirksame Gegenwart in dem einzelnen Menschen allein

wahrhaft allgemeine Bildung genannt werden kann." — Die christliche Bildung bildet also die dritte Phase allgemein-menschlicher Bildung. „Der menschliche Geist muß sich durch viele und umfassende Studien geweitet und von der Sinnlichkeit gereinigt haben, wenn er ein Gefäß werden soll, welches weit genug ist, das absolut Allgemeine und Heilige in sich aufzunehmen. Die höchste Idee kann nur derjenige Menschengeist als begriffen in sich aufnehmen, in dem der ideale Sinn durch anderweitige Studien entwickelt worden ist." Dies ist nicht so zu verstehen, als ob der Bildungsstoff in allen Schulen denselben Umfang haben müsse; sondern der Talisman Pestalozzi's, der anschauliche, formelle Unterricht soll als Bahnbrecher und Hülfsmittel der christlichen Bildung überall angewendet werden. Kann es wohl größere Gegensätze geben, als in unserer Zeit? Hier erscheint das Dogma mit seiner dogmatisirenden Gedächtnißdressur, dort das freie, thatkräftige, denkende Christenthum, das Christenthum der gebildeten Welt mit seinem bildenden Unterricht, seiner formellen Geistesgymnastik, und die Schule steht — wie Herkules am Scheidewege!

Diese „formelle Bildung" soll nach Deinhardt auf den höheren Schulen vornehmlich durch ein methodisches Lehren der Mathematik, der Grammatik, vornehmlich der deutschen, der lateinischen und griechischen Grammatik erworben werden; aber wohlgemerkt! durch ein methodisches Lehren; denn „ein bildender Unterricht in der lateinischen Grammatik besteht zunächst

darin, daß die Regel aus einer Fülle von lateinischen Beispielen von dem Schüler selbständig abstrahirt wird; sodann aber zweitens auch darin, daß die klar erkannte, scharf und bestimmt ausgesprochene Regel auf eine Fülle von Beispielen, die aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen sind, angewandt wird." Deinhardt stellt an alle Gegenstände des Unterrichts die methodische Forderung; überall erscheint ihm der Gang von der Erscheinung zum Gedanken und von diesem zur Anwendung desselben als der allein richtige. Wer seine bezüglichen Werke und Andeutungen nachlies't, der wird einsehen, daß wir recht haben, wenn wir in ihm einen Pestalozzianer als Gymnasialdirector begrüßten, eine in der That gar seltene Erscheinung. — In Betreff des Lateins sagt der Verfasser: „Die lateinische Sprache ist — Gott sei Dank! — nicht mehr das Organ unseres Denkens und Empfindens, sondern die Muttersprache ist statt dessen in ihre wohlbegründeten Rechte eingetreten. — Gegenwärtig bedienen sich der lateinischen Sprache kaum noch einzelne Philologen in ihren Commentaren zu den alten Klassikern; abgesehen von dem barbarischen Gebrauch derselben bei Doctordissertationen. Und während nun die deutsche Religion, Kunst und Wissenschaft sich von der lateinischen Sprache emancipirt haben und ihre Ideen in deutscher Sprache darstellen und schon so lange darstellen, daß es nicht mehr möglich wäre, diese Werke ins Lateinische zu übersetzen; da sollte es noch möglich sein, den Schülern der obersten Klassen die lateinische Sprache wieder als Organ ihres wissenschaft-

lichen Denkens und ihres Empfindens aufzudrängen, und den deutschen Aufsatz, in dem allein das Innere einen entsprechenden Ausdruck finden kann, zu beschränken?" — Wären Sie doch in Hamburg bei der Philologen-Versammlung zugegen gewesen! Auf dieser Versammlung meinte die pädagogische Section, daß fortan wieder mehr auf die Fertigkeit des Lateinredens, als auf Grammatik ꝛc. zu halten sei. Es ergeht doch den Pestalozzianern in der allerneusten Zeit schlimm; sie kommen ganz aus der Mode. Allein trösten wir uns: aller Tage Abend ist noch nicht gekommen.

Die formelle Bildung ist nach Deinhardt eine „unentbehrliche Kraft," die Voraussetzung der wahrhaft christlichen Bildung. Allein es gehört doch eine eigene Anleitung dazu, dieselbe dem Principe des Christenthums dienstbar zu machen. Denn auch die Sophisten und Jesuiten wußten die Kraft auszubeuten. Darum muß „das Grundprincip der Menschheit, das Princip des Christenthums," in seiner absoluten Hoheit und in seiner Licht und Wärme erregenden allmächtigen Wirkung an den formell Vorgebildeten herantreten, und in dem Herzen desselben eine lebenskräftige Gestalt annehmen. — Es würde uns zu weit führen, wollten wir die vortreffliche Ausführung dieses Gedankens in dem in Rede stehenden Schriftchen hier vollständig citiren. Sie enthält das Schönste und Beste, was seit langer Zeit über christliche Bildung geschrieben worden ist. Der Inhalt des Werks wirkt bis zum Schluß klärend, aufrichtend und erhebend, und die Lectüre desselben wird hoffentlich noch Viele

dem Verfasser dankbarlichst verpflichten. In einer Schlußnote erhalten die Sonderbündler, die „christlichen Gymnasien" der allerneusten Zeit, ihren Text. Es wird uns noch erzählt, was unter einem christlichen Gymnasium vernünftiger Weise zu verstehen sei. Dieses gilt aber eben so gut für alle Schulen, und wir können nicht unterlassen, es in dieser allgemeinen Anwendung zum Schlusse hier niederzuschreiben.

Die Schulen sind christliche:

1) wenn der ganze Unterricht dieser Anstalten nicht allein auf äußere Zwecke und irdische Nützlichkeit geht, sondern durchaus das reine Interesse der allgemeinen Bildung und Erkenntniß der Wahrheit festhält; weil die Seele allein durch eine solche uninteressirte und uneigennützige Bildung ein brauchbares Werkzeug für das Vollkommene werden kann; wenn aber auch

2) das Christenthum in den Schulen lebendig erkannt und in dem Schulleben geübt wird.

III.

Mißliebige Ergüsse.

„Im Weiterschreiten find' er Qual und Glück,
Er, unbefriedigt jeden Augenblick."

Denn er, der Lehrer, darf nicht zu den Menschen gehören, die in der Befriedigung materieller Bedürfnisse höchstes Glück und größte Freude finden. Er darf nicht? Sagen wir lieber, er kann nicht, denn noch ist dafür gesorgt, daß die Materie ihn nicht gerade allzu sehr drückt, daß er sich nicht in ihren Genuß tiefer und immer tiefer hinein genießen und bei solchem Genuß die reine Freude an dem nicht Faß- und Eßbaren verlieren kann. Er kann im Gegentheil leicht in die Rolle des „Schatzgräbers" verfallen und im bitteren Gefühl des Mangels mit eben diesem Schatzgräber ausrufen:

„Armuth ist die größte Plage,
Reichthum ist das höchste Gut!"

Wäre dem so, so müßte auch er „Muth des reinen Lebens" trinken, nur nicht blos, fügen wir

hinzu, den Muth des reinen Lebens, sondern auch den des idealen, thatkräftigen und wirksamen Lebens. Aber so weit ist er noch nicht. — Gewisse regulirende Behörden wollen den Knaben „mit dem Glanz der vollen Schale" nicht nahen lassen. So faßt man denn das „arm am Beutel" in's Auge und brüstet sich in der Vertheidigung der regulirenden Erzeugnisse mit einer human klingenden Verschwörung gegen die Armuth der Beutel, rühmt sich, hier und da Zulagen ertheilt, neue Wirkungskreise verschafft zu haben ꝛc. Ich weiß nicht, ob unsere betreffenden Amtsgenossen „Wesentliches" von dieser Verschwörung zu hoffen haben; — jedenfalls aber theilen sie die Furcht vor Verschwörungen überhaupt nicht, also lassen sie wohl auch diese ruhig an sich herankommen. Aber wo bleibt bei alledem der Knabe mit dem Glanz der vollen Schale? Ja, da liegt der Hase im Pfeffer. Unsere Freunde haben in ihrer Mehrzahl schon aus dieser Schale getrunken, und schickt Ihr den Knaben ein- für allemal fort, so streut noch so viele Pfefferkuchen aus, Ihr macht sie dennoch „krank am Herzen", kränker, als sie jemals unter dem Einfluß des „armen Beutels" waren. Denn immerhin werdet Ihr nicht so viel erreichen, daß die Aussicht auf ein glänzendes äußeres Fortkommen Jünglinge bestimmen könnte, den mühevollen Erzieherberuf zu wählen. Und als in den Jahren 1830 bis 1840 die Jünglinge sich massenweise zu den Lehrerbildungs-Anstalten drängten, da lag die Triebkraft ebenfalls nicht in der eben erwähnten Aussicht, welche auch damals nicht vorhanden war, sondern in dem frischen Hauch lebendiger

Strebsamkeit, welche die fortschreitende Verwirklichung des Pestalozzithums zeigte und so blühend war, daß man sich wohl erklären konnte, wie Jünglinge aus den verschiedensten Ständen und von den verschiedensten Fähigkeiten lebhaft von diesem Leben angezogen werden mußten. Aber an diesem jungen, lebensvollen Baum hat man nun schon lange die Lust der Zerstörung ausgelassen und jetzt scheint er mit einem Male zu Grunde regulirt zu sein. Was wird daraus folgen? Vieles und sehr Bitteres. Wir wollen dieses Mal nicht prophezeien. Sollte es wirklich auch hier aus dem Munde der Niedergeschmetterten einmal erschallen: „Octavio, du hast's erreicht!?" Und sollte Octavio wirklich einmal höhnend auf den Gefesselten niederschauen und ihm schadenfroh ironisch das Fröbel'sche:

„Bitter ist dem Kind gesund,
Zieht's ein wenig auch den Mund!"

zurufen dürfen? — Doch nein, das kann nicht sein! Der Knabe mit dem Glanz der vollen Schale wandelt noch mitten unter uns, und wir werden auch ferner „Qual und Glück" als Lohn eines ruhelosen Weiterstrebens genießen. Vorerst wirke muthvoll und ruhig ein Jeder in seinem Kreise und sammle „im kleinsten Punkt die höchste Kraft." Er freue sich an dem Glanz der bereits aufgegangenen Sonne und wirke in ihrem Lichte und im Schweiß seines Angesichts. Die Idee der naturgemäßen Erziehung, der nach den Erfordernissen dieser Idee erzielten Fortentwickelung und Umgestaltung der Erziehungsmittel und der kunstgerechten Anwendung dieser Mittel, ist in der That so erhaben

und wichtig, daß sie wohl denkende Geister entzünden und immer auf's Neue wieder beleben und antreiben kann. Man muß nur recht ordentlich und recht anhaltend in sie hinein sehen und einmal gekostet haben, wie innerlich erhebend es ist, praktisch zu sein auf Grund einer klar erschauten, lebendigen Theorie, und seine Theorie täglich und stündlich bestätigt und erweitert zu sehen innerhalb einer gehaltvollen Praxis und durch dieselbe. Wie jämmerlich ist aber eine Praxis ohne solche innerliche Fundirung!

„Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand" —

und durch seine ganze Thätigkeit, fügen wir hinzu.

Und wie jämmerlich ist doch eine Theorie, welche die Möglichkeit ihrer Verwirklichung nicht in sich trägt, ja, zu dieser Verwirklichung nicht fort und fort energisch treibt. Wo aber eine gesunde Theorie die Praxis gebiert und entwickelt und die Praxis die Theorie fortwährend mißt, klärt und weiter führt, da herrscht gesundes Leben, da herrscht jenes Weiterstreben, worin der Mensch „Qual und Glück" findet und „unbefriedigt jeden Augenblick" ist. Qual findet darin allerdings der Mensch auch. Denn das Ideale überragt fortwährend das Reale, und im Lichte der ersten, der eigentlich zeugenden Kraft, erscheint auch das momentan gelungenste Werk immer noch als ein mangelhaftes, als eine Gestaltung, die weit hinter dem Urbilde, das dem Geiste vorschwebt, zurückgeblieben ist. Und dieses ver=

gebliche Ringen nach absoluter Vollkommenheit ist eben die Ursache der „Qual“, von welcher der Dichter redet. Was will aber dieser große, vielerfahrene, das Leben in großartigem Maßstabe erschauende und durchschauende Dichter? Will er uns rauben der Seele Freuden und Frieden, und hält er uns, was dieses seelische Capital betrifft, für überreiche Leute, denen eine erkleckliche Subtraction nur zum Heile gereichen dürfte? Und soll namentlich der Lehrer diese Subtraction praktisch ausüben? Fast scheint es, aber es scheint auch nur. Der Strebsame weiß sehr wohl, daß er nirgends wahrhafte, dauernde Freude findet, wenn nicht im Streben; daß ihm nicht anderswo wahrhafte Befriedigung zu Theil wird, als in dem Bewußtsein, ein geläutertes und concentrirtes inneres Leben äußerlich kund zu thun und darzustellen durch die Arbeit seines Geistes und seiner Kraft überhaupt. Und daß er nicht müde werde in dieser Arbeit und nicht lahm und matt in der Anwendung seiner Kraft, dazu bedarf er der starken Triebfeder, die einmal aufgezogen, das Uhrwerk seines Geistes stets rege erhält, und diesen Geist unermüdlich operiren heißt und kämpfen mit den Beschränkungen des Raumes und der Zeit. Der innen wohnende Gedanke treibt ihn zur dauernden und stetigen Negation der Mängel, die in seinem Lichte hervortreten, und zur positiven Herbeischaffung der neuen Elemente, die der Fortschritt erheischt. Und diese Triebfeder wirkt in der denkenden Lehrerwelt als der Gedanke der naturgemäßen Entwicklung des Menschen. Der natürliche Geist will zum vernünftigen Geist im

Kinde fortschreiten; die Anlage will Kraft werden und die einzelne Kraft will sich organisch einer selbstbewußten und selbstkräftigen Souverainität des „Ich" unterordnen. Und wir stehen dabei, wie der Geburtshelfer am Wochenbett, und verhüten, daß dieser Prozeß keinen naturwidrigen, krankhaften Gang nehme. Aber wir sind auch mehr als der Geburtshelfer, der im normalen Zustande Alles der Natur überlassen muß; wir bringen den Stoff hinzu, an dessen Ueberwältigung und Umgestaltung die Psyche erstarkt. Somit treibt uns also erstens der Gedanke, dem wir leben, an, hinunter zu steigen in die Tiefe des seelischen Lebens, damit wir wissen, ob und wie krankhafte Zustände während des Geburts-Prozesses des vernünftigen Geistes eintreten, damit wir die ärztliche Hülfe kennen lernen, die zu gewähren ist, wenn diese krankhaften Zustände eintreten, damit wir auch die Natur jener Gifte kennen lernen, die anzuwenden sind, wenn es gilt, schon eingetretene Störungen zu beseitigen. Der Lebensgedanke treibt uns zweitens, den Entwickelungsstoff zu prüfen und zurechtzulegen, und zum Zwecke einer gesunden unterrichtlichen Praxis das Verhältniß der Natur des Stoffes zu dem des sich entwickelnden Geistes zu untersuchen und kennen zu lernen. Er treibt uns drittens, diesem Verhältnisse gemäß allaugenblicklich zu lehren, d. h. methodisch zu verfahren. Welch eine Aufgabe ist das! Welche Quellen anhaltender Qual und großen Glückes liegen hier verborgen! In jeder Unterrichtsstunde sogar fließen diese Quellen. Kaum ist man in irgend welcher Disciplin zu einer Art von Ruhe gelangt, so

wühlt die fortgeschrittene sachliche oder psychologische Einsicht wieder auf, was geebnet schien, und die Unbefangenheit hat ein Ende. Und wehe dem, der diese Unbefangenheit geflissentlich fest hält! Er sinkt hinunter in ein interesseloses, unlebendiges, weil schwungloses Agiren und wird zu einem jämmerlichen Praktikanten, dessen innere Gelähmtheit sofort lähmend und niederdrückend auf die außerordentlich empfindsame Umgebung wirkt. — Und angesichts dieser unermeßlichen Aufgabe des Erzieherberufs bestrebt man sich, die Bildung der Lehrerwelt herunter zu drücken, die Canäle selbständiger Forschung dieser Welt zu verschließen, und an die Stelle der geklärten, beweglichen, menschlichen Praxis automatische Maschinenthätigkeit zu setzen! Welchen Einfluß soll das ausüben auf die Entwickelung des Menschen, und was hat Gott Denen zu vergeben, die sich also an seinem edelsten Geschöpfe der Erde versündigen wollen! Eben fing der Erzieher, namentlich der Volkserzieher, das Ungenügende seiner Bildung lebhaft zu fühlen an; die vorläufige Unmöglichkeit, dem erwachten Bedürfnisse zu genügen, verscheuchte die kräftigsten jugendlichen Geister schon massenweise von jener dornenvollen aber herrlichen Bahn, welche durch die Werkstätten der Erziehung führt. Ein Wort des unvermeidlich gewordenen Fortschritts, eine wirkliche erhebende Aussicht — und wiederum wäre der Zudrang zu den Bildungs-Anstalten für Lehrer ein ungeheurer geworden, so groß geworden, als in dem Bewußtsein der Gebildeten die Erziehungssache sich längst schon in den Vordergrund gestellt hat. Statt dessen erschallt das

vernichtende Wort: „Wer wenig hat, dem wird auch das genommen, was er hat!" Und die Sophistik erschöpft sich, den Menschen Sand in die Augen zu streuen, die Standarte des Todes als Lebenssymbol hinzustellen und das Todesröcheln eines blühenden jungen Lebens für eine Frühlingshymne auszugeben! Armselige Resultate eines noch dürftigen Zustandes werden von dem Hauptmanne der Umkehr als Beweis, nicht gegen die dürftige Realisirung des hohen Gedankens, sondern gegen diesen Gedanken selbst gebraucht, und da, wo der gesunde Menschenverstand reinere Luft und intensiveres Licht für die lebenskräftige Pflanze verordnen würde, da gießt man vergiftende Säuren an die Wurzeln. — Wir wollen diese Sophistik später einmal genauer in's Auge fassen.

Aber noch lassen wir uns des Weiterschreitens Qual und Glück nicht nehmen. Der Knabe mit der reinen vollen Schale läßt sich noch nicht zurückweisen, und wir wollen und können noch trinken aus der lebendigen und ewigen Quelle. Mögen wir diese stets vor Augen behalten und möge der Durst uns immer wieder aus ihr schöpfen lehren! Das walte Gott!

Ausdruck der Stimmung eines Lehrers unmittelbar nach der Lectüre der Stiehl-schen „Actenstücke" ꝛc.

IV.

Otto Schulz

wurde jüngst von einem Herrn Julius Richter, dem Schwiegersohne, ein Denkmal gesetzt. Referent nahm die ausführliche Lebensbeschreibung, welche 276 Octavseiten umfaßt, nicht zur Hand, ohne ein lebhaftes Freudengefühl darüber zu empfinden, daß in besagten Blättern eines verdienstvollen Menschen in so ausführlicher Weise gedacht wird. — Eine würdige Entfaltung des Lebensbildes eines edlen Dahingeschiedenen ist in der That ganz außerordentlich lehrreich und erhebend; denn nur das Leben wirkt Leben, und die in einer bedeutenden Erscheinung real und wirksam gewordenen Ideen zünden und erfreuen gleichzeitig ungleich mehr, als diejenigen, welche aus den Laboratorien menschlicher Praxis oder aus den stillen Räumen „hinter den grünen Tischen" hervorgegangen sind. So durchblätterte ich also freudig erregt den ersten Theil des Buches, sah hier und da in dasselbe hinein — fing an, das Ganze lieb zu gewinnen, und begann eine ruhige, aufmerksame Lectüre des Werkes.

Ich hatte den darin geschilderten Mann persönlich kennen gelernt und mir bei unserm Zusammentreffen ein Urtheil gebildet, das ich theilweise durch die Striche des Lebensbildes bestätigt fand. Wie groß mußte aber mein Erstaunen sein, als ich plötzlich an dem Monumente des bedeutungsvollen Verstorbenen ein gehässiges Pasquill eines hochverehrten Lebenden erblickte! — Ich wendete mein Gesicht mit Widerwillen ab von dieser widerwärtigen Erscheinung, die der Stifter des Denkmals selbst formte und erzeugte. Und doch mußte ich die Stelle immer wieder betrachten. Nein, mein lieber Herr Julius Richter, diesen Lebenden lassen wir uns nicht schmähen!

Zunächst will es mir scheinen, als ob sie den Manen ihres Schwiegervaters einen schlechten Dienst mit diesem Ausfall geleistet haben. Wenn meine Anschauung von der Natur des Provinzial-Schulraths nicht gänzlich falsch ist, so zweifle ich keinen Augenblick daran, daß er bei seinen Lebzeiten in ähnlichem Falle Ihnen selbst „das Lästermaul gestopft" haben würde. Gelästert haben Sie Diesterweg, gelästert seine Anhänger, eine, namentlich in jetziger Zeit immer mehr wachsende Anzahl denkender und selbstbewußter Geister, welche Sie „Elementargeister" schimpfen, die nach ihrer naiven und drolligen Meinung „den Diesterweg" zum Genie gestempelt haben. — Bester, unbekannter Herr Julius Richter, wessen erdreisten Sie sich? und wie konnten Sie ein Monument, das Sie augenscheinlich mit großer Liebe entwarfen, so verunzieren!

Also wir stempeln Diesterweg zum Genie! Zu-

nächst sei Ihrem Hochmuth hiermit gestanden, daß Schreiber dieses äußerlich nicht zu der Schaar derjenigen Lehrer gehört, welche Sie vermuthlich im Sinne haben und mit dem Namen „Elementargeister" beehren. Aeußerlich nicht, aber innerlich; darum sage ich „beehren". Dies zu unserer subjectiven Verständigung. Nun, sagen Sie, Herr Julius Richter, kennen Sie die Geschichte der Pädagogik nicht? sind Sie wirklich nicht zu der Einsicht gelangt, daß durch Pestalozzi die Idee der naturgemäßen und darum richtigen Methode in's Dasein trat, daß es nach ihm an der Tagesordnung war, diesen köstlichen Schatz immer mehr zu heben, ihn immer besser zu verwenden und zuletzt das Gebäude einer deutschen Lehrkunst erstehen zu lassen? — — Sehen Sie sich nun einmal die praktischen Leistungen eines Diesterweg, wie solche sich schon in seinen sehr zahlreichen Schulbüchern spiegeln, genau und unparteiisch an — wenn Sie das anders können — erkundigen Sie sich bei den „Elementargeistern", seinen Schülern, nach seiner Wirksamkeit vor großen und kleinen Menschen — wenn anders Ihr Wissenschaftsdünkel das zuläßt — und fragen Sie sich dann einmal, ob der Betreffende den Faden der pädagogischen Entwickelung weiter geführt hat oder nicht und ob seine ganze Schriftstellerei weiter nichts war und ist, als „Selbstverkennung, Pestalozzi'sches Wortgeklingel mit belletristischem Inhalt, genährt und weiter getragen von tausend jauchzenden Elementargeistern"? — wie Sie sich auszudrücken die Stirn haben. Lieber Herr Richter, was haben Sie wohl gedacht,

als Sie diese Behauptung niederschrieben? Sie rasen ja förmlich; die große Verehrung Ihres Schwiegervaters macht Sie rasend! — Ein Diesterweg hat Streit mit einem Otto Schulz gehabt; — wohlan denn, nieder mit ihm! Aber, lieber Freund, Sie treffen mit Ihrem groben (und doch so leichten) Geschütz diesen Mann nicht. Sie erklären auch die Ursache des Streites nicht, wenn Sie wieder ebenso naiv wie überdreist behaupten, daß Diesterweg die Ueberlegenheit des Schulz nur nicht habe ertragen können. Wenn Sie auch nicht im Stande sind, die wahre Ursache des unseligen Streites tiefer als in persönlichen Beziehungen zu suchen, so hätten Sie doch wenigstens an gewisse Sprüchwörter denken sollen: Zwei harte Steine mahlen nicht gut auf einander, und: Bei jedem anhaltenden Streite liegt die Schuld gewöhnlich auf beiden Seiten. An solche Sätze hätten Sie zu Ihrer Beruhigung denken sollen; — Sie wären dann gerechter geworden. Die wahre Ursache lag zuversichtlich nicht in den Personen; sondern sie ist in der damaligen Gestaltung der Zustände und in dem Verhältniß beider Männer zur Pädagogik zu suchen.

Die Pestalozzischen Anschauungen herrschten bekanntlich während ihrer Blüthezeit in den Seminarien; durch diese entstand ihre partielle Verwirklichung in den Volksschulen. Auf den Seminarien wollte die erziehliche Praxis sich allmählich zur Lehrkunst gestalten; denn das Princip war gefunden und ward immer klarer und klarer erschaut. „Allmählich", sage ich: denn in Betreff der Realisirung des Princips ist

immerhin noch wenig genug geschehen — trotz der Riesenanstrengung eines „genialen" Diesterweg und Anderer, und es bleibt in dieser Hinsicht noch Ungeheures und Unübersehbares zu thun. In die Gymnasien ist das neuerwachte Leben z. B. wenig oder gar nicht eingedrungen, und die Realschule wittert eben erst, woher der rechte Wind weht. Ist nun durch Pestalozzi wirklich der Fuß auf eine neue Staffel pädagogischer Entwickelung gesetzt worden, was auch ein Otto Schulz keineswegs leugnete — so repräsentiren die Seminarien den pädagogischen Fortschritt. Das Heil wurde also auch hier wieder zuerst den Armen, wenn auch zunächst noch in ärmlicher Weise verkündet. In ärmlicher Weise: denn die Seminarien mußten die Söhne des Volkes in ihrer Ursprünglichkeit, aber auch in ihrer mangelhaften, armseligen Bildung heranziehen. Die Ursprünglichkeit und Naturkräftigkeit der Volkssöhne war allerdings nicht zu verachten; wohl aber verursachte die mangelhafte Bildung sehr große Hindernisse. Die Seminarien mußten zunächst Unterrichtsanstalten für verhältnißmäßig Ungebildete sein, bevor sie zu ihrer eigentlichen Aufgabe, zur methodischen Durchbildung, schreiten konnten. Die Möglichkeit der letztern setzt schon wissenschaftliche Bildung und Befähigung voraus. Denn — hören Sie, Herr Richter — der Methodiker unserer Tage verlangt vor allen Dingen eine tüchtige Sachkenntniß, aber dann — merken Sie das wohl! — noch etwas mehr, ja noch viel mehr!

Von diesem Mehr hier zu reden, erlaubt der Um-

fang dieser Erwiderung nicht; zurück also zu den Seminarien. Diese waren leider Zwitteranstalten, halb dem bloßen Unterrichte, halb der pädagogischen Kunst geweiht. Lehrer und fähige Köpfe unter den Seminaristen trösteten sich mit dem freudigen Bewußtsein, der letzteren Hälfte wenigstens theilhaftig und dem Fortschritte geweiht zu sein. Die fähigen Schüler erkannten dabei wohl die Lücken in der eigenen Bildung und strebten mit aller Kraft, diese auszufüllen. Das erwähnte nöthige Selbstbewußtsein artete bei den Schwächeren in viel gerügten Dünkel aus, welcher freilich nicht blos an den Zöglingen des Seminars widerwärtig ist, sondern auch vornehmlich an denen der Universitäten, die mit ihrem: „ich habe studirt!“ unendlich oft die vorhandene crasse Indolenz beschönigen und alle Verpflichtung zum Weiterstreben abschütteln. Dünkel ist stets ein sicheres Zeichen jämmerlicher Bornirtheit. — Einzelne Ausschweifungen dummer Tölpel konnten aber natürlich nicht im Stande sein, die gegenseitige Geringschätzung der Literaten und Illiteraten zu beschwören, welche sich namentlich in Preußen in der widerwärtigsten Gestalt zeigte. Dieser Zwiespalt lag vielmehr in der Sache selbst.

Auf dem Gebiete der Erziehung schied sich allerdings, mein lieber Herr Richter, die alte Zeit von einer vollkommen neuen. Das Gelehrtenthum zeigte zu geringe Lust, den Fuß auf das neue Gebiet zu setzen; es verhielt sich vielmehr abwehrend und blickte mit Geringschätzung auf das neue Leben, dessen armselige Entfaltung in Betreff der Wissenschaftlichkeit immer neuen

Stoff zum Angriff bot. Denn dieses Mal hatte nicht „Karnickel" angefangen, sondern der stärkere Schlachterhund. Der schwächere Theil wehrte sich und pochte auf das Bewußtsein urneuer pädagogischer Praxis und verzehrte das trockne Stück Brot, das ihm eine gigantische Arbeit eintrug, in stiller Begeisterung für das aufgesteckte hohe Ziel. Ja wahrlich, man muß hier vornehmlich auf der Seite der unterdrückten Partei stehen, und jetzt vor Allem, wo schon die Axt dem jungen lebensfrischen Baum an die Wurzel gelegt ist, wo mit der Hinwegrückung des hohen Zieles jede Begeisterung für unsern Beruf schnell schwindet und wo die Seminarien bald jedes beliebige Subject, ob es unfähig oder fähig ist, bei den Haaren herbeizuziehen gezwungen sein werden. — Sehen Sie, Herr Richter, der geniale Diesterweg, der heute den kleinen Funken pädagogischer Begeisterung, der noch im Verborgenen glimmt und dem Verlöschen nahe ist, noch immer nährt, der geniale Diesterweg stand ganz auf Seite der schwächern Partei. Sein Eifer mochte ihn vielleicht zuweilen hinreißen, von der Wissenschaftlichkeit zu gering zu sprechen — große Männer laboriren immer an einer Art von Einseitigkeit — aber im Grunde hat er sie nie verachtet; er wollte nur mehr, viel mehr! Er war stets ein ganzer Mann, ganz und gar Methodiker — jeder Zoll an ihm war, wie Wander sich einst ausdrückte, Seminardirector.

Ihr Otto Schulz lavirte zwischen den Gegensätzen; er war zu sehr Gelehrter, um dem neuen Leben sich mit Begeisterung hingeben zu können, zu praktisch,

um nicht methodischem Fortschritt zu huldigen, ja ihn selbst erzeugen zu helfen. Ich fürchte, daß auch in seinem Auge der Seminarist ein „Elementargeist", ein No.=2=Mensch — der Gelehrte dagegen ein ganz besonderes, höher begabtes Individuum, ein No.=1=Mensch war. Ein Diesterweg aber verlangte volle und ganze Huldigung der Lehrkunst, so wie vollständiges Aufgeben alter Vorrechte, überwundener Anschauungen und abgethaner Begriffe. In seinen Augen stieg der Mensch nicht um ein Haarbreit, weil er sich drei Jahre auf der Universität aufhielt; es war ihm vollkommen gleichgültig, auf welchem Wege ein Mensch zu seiner Bildung gelangt war, wenn solche sich eben nur zeigte. Somit war die Möglichkeit amtlicher Differenzen zwischen den beiden Männern gesetzt. Es wirkten außerdem noch ein die verschiedenen religiösen Richtungen; die ehrliche Orthodoxie eines Otto Schulz begegnete der muthvollen und rastlosen Kritik eines Diesterweg, der mit Lessing das Streben nach Wahrheit höher stellte, als die Wahrheit selbst. Die Humanitäts=Begeisterung eines Diesterweg stand der exclusiven, ruhigen, gläubigen Praxis eines Otto Schulz gegenüber. Vergegenwärtigt man sich dabei noch die schon einmal angezogene Wahrheit, daß zwei harte Steine nicht gut mahlen, so kann man über die Möglichkeit der in Rede stehenden Differenz kaum länger zweifelhaft sein und vollkommen einsehen, daß man wegen dieses Streites sich noch nicht gemüssigt finden sollte, auf Einen der beiden tüchtigen und erfreulichen Erscheinungen einen Stein zu werfen. Vielleicht ist es

sehr zu beklagen, daß beide Größen nicht gemeinschaftlich an einem Strange ziehen konnten. Das in Otto Schulz verkörperte Princip der Wissenschaftlichkeit, innerhalb der pädagogischen Praxis, hätte das in Diesterweg verkörperte Princip der Lehrkunst, innerhalb der pädagogischen Wissenschaft, ergänzen — und beide Potenzen hätten vielleicht eine wahrhaft pädagogische Kunstschule gründen können, deren Schöpfung nun der Zukunft überlassen bleiben muß. Die Zukunft aber wird eine solche schaffen; denn weder von den Universitäten, noch von den Seminarien erhält die Schule (wenigstens die Real- und höhere Bürgerschule nicht) tüchtige Lehrer. Der Zögling der Universität ist gezwungen, sich auf dem Gebiete der Lehrkunst allen Irrungen und Fehlgriffen des Autodidaktismus Preis zu geben; der Zögling des Seminars — ich meine stets das Seminar in seiner frühern Blüthe — tappt häufig in Betreff der Erwerbung gediegener Sachkenntniß im Dunkeln; überall fehlt es an sicherem Halt, und heut zu Tage ist noch jeder tüchtige Lehrer nach einer Seite hin — Autodidakt.

Und die Zukunft soll Neues schaffen? darf man es, angesichts der Ereignisse unserer Tage, noch wagen, solche Gedanken zu hegen? Wer weiß, wer heute überhaupt zu hoffen noch wagte, wenn auch ein Diesterweg, der vielgeschmähte, heldenmüthige Mann, den Muth der Wahrheit sinken ließe! —

V.

Ueber den Geist des Pestalozzithums.

Ein Vortrag, gehalten im schulwissenschaftl. Bildungsverein zu Hamburg am 12. Januar 1856.

Meine Herren! Der heutige Tag fordert mich auf, die Aufmerksamkeit auf jenen Mann zu richten, der heute vor 110 Jahren das Licht der Welt erblickte. Sie Alle wissen, von wem die Rede ist. Aber fürchten Sie nicht, daß auch ich noch eine schwache Darstellung seines Lebens und seines Wirkens versuchen werde. Bei Gelegenheit der Feier des hundertsten Geburtstages, früher und später, sind musterhafte Darstellungen der Art in Menge erschienen, und jeder Lehrer, welcher seinen Beruf nicht gänzlich zum Handwerke erniedrigt, weiß heute vön Pestalozzi zu erzählen. Wir, die wir hier versammelt sind, kennen die Bedeutung dieses Mannes; wir anerkennen die Idee seines Lebens und Wirkens als eine ewige Idee, als den letzten Gedanken, den die Geschichte der Pädagogik zu Tage gefördert und für dessen Läuterung und Realisirung eine große

Schaar deutscher Männer bis zum Anbruch der allerneusten Zeit der „Umkehr" unausgesetzt gearbeitet hat; wir sind stolz darauf, Anhänger Pestalozzi's uns nennen zu können; Vernunft und Herz zwingen uns, an dem festzuhalten, was wir von Pestalozzi gelernt haben und das Panier der „naturgemäßen Erziehung" nicht zu verlassen; wir können nicht begreifen, wie die stetig und ewig fortschreitende Wissenschaft umkehren und wie der Cadaver einer überwundenen menschlichen und pädagogischen Entwicklung den Menschen zum Heile gereichen könne; am allerwenigsten aber können wir begreifen, wie man ein Gespenst, das aus einem schon zerfallenen Grabe wieder auftaucht, für wirklich lebenskräftig zu halten und als ein Kind unserer Zeit hinzustellen vermag. Kurz: wir stoßen nicht in die Posaune der allerneusten Zeit; wir sind den Revolutionärs dieser Zeit gegenüber, die Alles auf den Kopf stellen wollen, äußerst conservativ; wir wünschen und ersehnen eine stetige, ruhige Entwicklung, und:

Wenn Alle untreu werden,
So bleiben wir ihm treu,
Daß Dankbarkeit auf Erden
Nicht ausgestorben sei.

Was aber haben wir zu thun, wenn es wirklich unsere Absicht ist, den Namen eines wahren Pestalozzianers zu verdienen? — An den Geburts- und Sterbetagen unserer abgeschiedenen Lieben, die wir uns als Muster und Vorbild aufgestellt haben, tritt uns, falls wir diese Tage würdig feiern, das Bild der Verehrten wieder klar und deutlich vor die Seele, und

eine innere Stimme fordert uns auf, die Gesinnung des Verewigten Eigenthum unseres eigenen inneren Lebens werden zu lassen und consequenter Weise, wie er, diese Gesinnung im äußeren Leben zu bethätigen. Nun ist auch er der Unsrige, und wir thun wohl, wenn wir uns fragen, ob und in wie weit wir das Leben, das von ihm ausgegangen ist, ebenfalls leben; ob und in wie weit die von ihm vorgezeichnete Bahn von uns eingeschlagen und gewandelt worden ist.

Wie einst den Heiland, so jammerte ihn des armen, leidenden und verlassenen Volks. Es war eine unendliche Sehnsucht seiner Seele eingeboren, sein Scherflein zur Linderung und allmählichen Vernichtung dieser Noth beizutragen, seine Gabe auf dem Altar der Menschheit zu opfern. Wem solche Sehnsucht innewohnt, der birgt auch in seiner Brust einen bestimmten, festen und unerschütterlichen Glauben: den Glauben nämlich, daß unser Geschlecht berufen sei, allmählich dem Lichte, der Wahrheit und der Tugend, der Liebe und der Freiheit entgegenzureifen, daß es Gottes Wille sei, daß die Menschheit sich ihrem Urbilde langsam aber sicher nähere, daß durch das weltgeschichtliche Getümmel, durch Krieg und Streit, durch Verfolgung und Tod ein rother Faden ewiger Entwicklung sich ziehe, daß wie im einzelnen Menschen, so auch in der Menschheit, zwar anfangs die niedrigen Seiten der Menschennatur, die das höchste Geschöpf der Erde mit dem Thiere gemein hat, mehr oder weniger dominiren — die rohe Gewalt, der Egoismus, der Zorn, die Rache, die List &c., daß aber diese Seiten

nach und nach zurücktreten, die Vernunft, die Menschenliebe und die Wahrhaftigkeit den Thron besteigen und das eigentlich Menschliche und Ewige im Menschen den Purpurmantel absoluter Souverainetät anziehen werde. Solcher Glaube, meine Freunde, wohnte in dem Herzen Pestalozzi's; solcher Glaube muß in uns wohnen, bevor wir den Weg zu der wirklichen Jüngerschaft antreten wollen. Eine dunkle Philosophie will eindringen in die Geister der Jetztzeit. Hier will man das hohe, geistige, vernünftige Leben des Menschen und der Menschheit zu einem blinden Taumel stofflicher Kräfte degradiren und giebt der organischen Einheit des Menschen den Spottnamen einer Summe; dort bezeichnet man den Willen zum Leben als des Lebens Höchstes, vermißt jeden höheren Sinn, jede höhere Bedeutung des menschheitlichen Treibens und will die Vernichtung des Lebens als des Lebens höchsten Preis erkennen, sucht vergebens nach göttlicher, vernünftiger, allweiser und liebender Wirksamkeit im Universum, und spottet der herrlichen Anschauung des Idealmenschen von Weimar, die sich in einem bekannten Gedicht, wie wir wissen, also ausspricht:

Und ein Gott ist, ein heiliger Wille lebt,
Wie auch der menschliche wanke;
Hoch über der Zeit und dem Raume webt
Lebendig der höchste Gedanke;
Und ob Alles in ewigem Wechsel kreist:
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Hier handelt man, als ob die Menschheit ursprünglich von Gott in Kasten getheilt, und als ob nicht Jeder nach Christi Geburt zur Erkenntniß gekommen

sei, daß wir Alle Kinder eines Vaters und durch Christum berufen sind zur Seligkeit in ihm; dort will man Geschichte machen und das Menschenwohl decretiren, als wäre man der allmächtige und allweise Gott selber. Soll ich noch mehr der dunklen Bilder entrollen, die heutzutage die edelsten Gemüther beängstigen? Erlassen Sie es mir. Wir, die da beabsichtigen, Pestalozzi nachzustreben, müssen Glauben haben an die hohe, göttliche Bestimmung des Menschengeschlechts, an den endlichen, allmählichen Sieg der Wahrheit, der Tugend und der Menschenliebe, an die göttliche Weltregierung, die alle Dinge zum Besten leitet, und der auch die entfesselten Kräfte menschlicher Leidenschaft, die Nachtseiten der Geschichte, dienen müssen und dienen werden.

Und dankbar müssen wir sein, wenn wir nachstreben wollen. Ein Schulknabe erwirbt mit leichter Mühe, was die Arbeit unzähliger Menschen zu Tage gefördert hat; wir Alle sind eingesetzt zu Erben, und wir erhalten, was durch großartige Arbeit erworben ist, woran so mancher Schweißtropfen hängt, wofür so mancher edle Sohn unseres Geschlechts geduldet und geblutet hat. So laßt uns dankbar sein wie er; laßt uns hintreten zu dem großen Altar, auf dem ein Jeder opfern sollte nach seiner Kraft und Fähigkeit; laßt uns hintreten, und wäre auch unsere Gabe noch so gering. Wahrhafte Jünger Pestalozzi's sind erfüllt von Menschenliebe und trachten darnach, sich so nützlich, wirksam und durch diese Wirksamkeit dankbar zu erweisen, wie nur immer möglich.

Solche Dankbarkeit kann Jeder allerdings auch außerhalb seines Berufs auf doppelte Weise darlegen. Die Gesammtheit besteht aus Einzelnen, und die Förderung und höchste Entfaltung des Einzelnen ist ein Fortschritt des Ganzen. So kann also ein Jeder durch die Cultur seiner selbst dem großen Organismus dienen, in dem er sich befindet. Er kann es ferner durch unmittelbare Wirksamkeit für Andere, dadurch, daß er in seinem Kreise die Unterdrückung des Lasterhaften und Gemeinen, den Sieg der Wahrheit und Gerechtigkeit, der Schönheit und Tugend vermittelt. Auf diese Weise können wir das schöne und hohe Ziel verfolgen, wie jeder christlich-gesinnte, ernstlich strebsame und humane Mensch es verfolgt.

Weit besser und unmittelbarer noch ist uns solches gegönnt innerhalb unseres Berufs. Pestalozzi wählte ihn, weil er ihn für den höchsten und wirksamsten ansah. Das Bessersein schien auch ihm abhängig zu sein vom Besserwerden. Durch bessere Erziehung glaubte er dem armen Volke aufzuhelfen, durch bessere Erziehung die Zustände überhaupt entwickeln und veredeln zu können. Hoch und hehr erschien ihm daher der Erzieherberuf; es war ihm kein Opfer, keine Anstrengung, Nichts zu groß, das er darbringen mußte, um diesem Berufe leben zu können. Wir, seine Anhänger, theilen diese Ueberzeugung; möchte auch auf dem Grunde dieser Ueberzeugung seine Liebeskraft in Betreff unseres Berufs in unserer Seele lebendig werden; möchten wir Alle doch innerlich groß genug werden, um diese Liebe pflegen zu können, trotz aller

äußerlichen Hindernisse und Hemmungen, trotz Verkennung und Geringschätzung, trotz der häufig über uns verhängten Armuth und Dürftigkeit. Der Mensch lebt ja nicht vom Brote allein, sondern er findet nur dann Glück und Frieden, wenn er dem Unsichtbaren zu dienen und jene Flamme zu nähren versteht, die, wie der Christ hofft, von der Erdscholle unseres Grabes nimmermehr ausgelöscht werden kann. Laßt Euch nicht beirren von Denen, welche die Begeisterung für unsern Beruf als einen Ausfluß des Hochmuths tadeln und uns zu recht klugen, kalten und ruhigen Menschen umstempeln möchten. Der Mensch wirkt nichts Bedeutendes ohne die Spannkraft seines Gemüths; er kennt keine aufopferungsfähige Hingabe, die doch für unseren Beruf so nothwendig ist, ohne Begeisterung; es wächst keine gesunde Pflanze ohne Wärme, kein Grashalm ohne den hervorlockenden Sonnenstrahl. Wahrhaft große Thaten der Menschen entspringen nicht dem Verstande, sondern sie haben ihre Quelle in der verborgenen Tiefe des Gemüthslebens. Wenn je Einer ein Beispiel für diese Behauptung abgeben kann, so ist es Pestalozzi selber. Ihn zierten nicht glänzende Verstandesgaben; der praktische Blick war bei ihm sogar in einem außerordentlich schwachen Grade vorhanden; sein Herz war ihm Alles, und in diesem Herzen war eine Liebe und eine Begeisterung lebendig geworden, welche die kolossalsten Schwierigkeiten überwand und die Herzen der Menschen vom Bettelknaben an bis zum Kaiser von Rußland, ungestüm mit sich fort riß. Diese Liebe, diese Begeisterung

wirkte fort in den Herzen seiner Jünger und Anhänger; es kam eine ideale, herrliche Zeit des erziehlichen Strebens und Wirkens. Johann Gottlieb Fichte, der die Jünglinge der Universitäten massenweise in den Kampf für Freiheit und Vaterland sandte, ergriff die neue Idee mit Klarheit und Wärme; in Schaaren strömte die Jugend und auch das gereifte Alter nach Yverdun. Und als Pestalozzi die Augen geschlossen hatte, da entfaltete sich dieses Leben immer mehr in seinem vollen Glanze. Ein großer Staat, der sich so eben aus dem Zustande gänzlicher Vernichtung wie ein Titan erhoben hatte, bemächtigte sich der Idee — derselbe Staat, der jetzt derselben Idee Vernichtung erklärt und dem jungen lebenskräftigen Baum die Axt an die Wurzel gelegt hat.

Wo ist sie doch geblieben, diese Zeit des idealen und thatkräftigen erziehlichen Strebens? Wo ist sie geblieben, diese Liebesfülle, diese Begeisterung? Ich gehöre zu den wenigen Glücklichen, die noch durch die Strahlen dieses göttlichen Feuers berührt wurden, das in dem Herzen eines Diesterweg, eines Fröbell, eines Middendorff durch den Mann entzündet war, dessen Geburtstag wir heute feiern. In vielen Herzen mag die Gluth noch verborgen glimmen; aber er, der Erstgenannnte, scheint nur einzig und allein den Muth behalten zu haben, in die Nacht hinein zu rufen und Leben zu blasen in das Gebiet dieser schrecklichen, allgemeinen Erstarrung.

Nun denn, sollen wir einen Grabgesang anstimmen an Pestalozzi's Geburtstage? Oder lebt er heute

noch wie ehedem? O ja, er lebt: denn wer ein ewiges Wort gesprochen, der kann auch hienieden nicht vergehen. Er lebt, lebt heute noch wie ehedem, und soll, will's Gott, auch in uns leben.

Was aber in aller Welt konnte die Veranlassung zu einem Kriege gegen die damals in allen Schichten der Gesellschaft freudig begrüßte Erscheinung abgeben? War es die Sehnsucht eines liebenden Herzens, der leidenden Menschheit zu dienen? O nein, auch Viele derjenigen, die ihn beseitigt wissen wollen, gedenken diesen Dienst in ihrer Weise ebenfalls treu zu leisten. War es die Anerkennung der Wichtigkeit des Erzieherberufs, in der man vielleicht Uebertreibung zu wittern sich gezwungen sah? Wiederum nein. Seine heutigen Gegner schreiben der Erziehung, namentlich der Schulerziehung, eine weit größere Wichtigkeit zu, als er und auch als wir selbst. Sie sollte unter Änderm die Revolution von 1848 verschuldet haben; sie sollte die ganze Verantwortung für den um sich greifenden kirchlichen Unglauben auf sich nehmen, wie auch für die Abnahme der Pietät gegen die gewalthabenden Autoritäten. Die heutigen Gegner glauben durch die Umgestaltung der Schulerziehung allen Ernstes das Leben umgestalten zu können. Es ist Pestalozzi niemals eingefallen, der Schule eine derartige Macht beizumessen. Er hielt dieselbe, wie wir, nur für einen Factor und nicht einmal für den stärksten, was schon daraus hervorgeht, daß er den Einfluß der Mutter über Alles hochzuschätzen wußte. Er war durchaus kein Revolutionär, eben so wenig wie wir. Wir Alle

kümmern uns als Lehrer weder um Politik, noch gar um revolutionäres Treiben; wir haben mit ihm nur den kleinen Wunsch, daß es uns vergönnt sein möge, zum Besserwerden, zur besseren Entwicklung der Menschen unser Scherflein beizutragen; wir lassen unsere Politiker dafür sorgen, daß ihre Institutionen dem Besserwerden nicht entgegenarbeiten, sondern demselben Vorschub leisten, daß dieselben die Entwicklung nicht hemmen, sondern fördern. Und wir verlangen nichts als daß man uns in unserer Thätigkeit nicht störe und uns das Glück des Bewußtseins gönne, einen Factor des Fortschreitens in der Hand zu haben und ihm in möglichster Treue nach Ueberzeugung und Gewissen dienen zu können. Das wünschen wir, und um das Andere bekümmern wir uns nur so viel, als sich jeder gebildete Mann und Bürger eines Staates darum kümmern soll und muß. Wo in aller Welt liegt der Markstein, an dem sich die Wege scheiden?

Meine Herren! Die Wesenheit des Menschen ist ihm selbst das größte Geheimniß', und die gewonnene Anschauung über dasselbe stets die Veranlassung ernstlicher, theoretischer und praktischer Differenzen gewesen. Die Pestalozzi'sche Erziehungsweise strebt nach Naturgemäßheit; nur in diesem Streben liegt die Anerkennung des Natürlichen als eines an und für sich Tadellosen, das zugleich die Richtschnur für seine eigene naturgesetzliche Entfaltung in sich enthält. Der Mensch ist als neugebornes Kind Anlage, und weiter nichts, ein Geschöpf, das die Bedingungen zur Entfaltung eines menschenwürdigen Daseins in sich enthält. Er

kann diesen Bedingungen gemäß sich entwickeln; er kann aber auch sein Leben diesen Bedingungen entgegen entfalten, dann kränkeln, innerlich oder äußerlich untergehn. Die Erziehung hat sich folglich um diese Bedingungen zu kümmern, und nach gewonnener psychologischer Einsicht den Menschen zu leiten. So lehrt die Naturwissenschaft, so auch die Pädagogik, der durch Pestalozzi die Möglichkeit gegeben wurde, sich zur Wissenschaft zu erheben. Anders, ja entgegengesetzt lehren die Gegner Pestalozzi's. Nach ihnen ist der Mensch von Natur verderbt und kann nur vermittelst des lebendigen Glaubens an Christum durch Gottes Gnade erlöst werden. — Der Pestalozzianer glaubt die Menschennatur richtig zu verstehen; der Gegner die Bibel. Dort soll die Psychologie die Grundlage bilden, hier die heilige Schrift. Die Gegner sind kühn; sie behaupten die einzig richtige Auffassung der Bibel und des Christenthums zu besitzen, und verdammen die ganze Auffassung des Menschen in pestalozzischem Sinne als unbiblisch und unchristlich. Vergebens weisen die erwähnten Erzieher auf die Nothwendigkeit hin, die Resultate der Wissenschaft in Einklang zu setzen mit dem nach ihrer Ueberzeugung universalen Geist des Christenthums, dem auch sie von Herzen zugethan sind; vergebens heben sie hervor, daß auch ihnen der Glaube eine innere Ueberzeugung von dem sei, das man nicht siehet, eine nothwendige Kraft des Gemüths, daß man sogar die unser Leben regierenden und bestimmenden Gedanken nur dann als Grundsätze aufnimmt, wenn der innere Sinn, die Selbstge-

wißheit ursprünglichen Lebens in uns, Ja dazu sagt; vergebens versichern sie, daß auch ihnen Christus als das nach dem Rathe der Vorsehung erweckte Urbild göttlicher Liebe in Menschengestalt erscheine und daß auch sie im Glauben an ihn, Trost, Zufriedenheit und Hoffnung finden: ihr Christenthum wird nicht anerkannt; die Quelle ihrer Weisheit wird getadelt, da die Bibel die einzig wahre sei; das Bestreben, Selbstthätigkeit und Selbständigkeit, Selbstdenken und Selbsthandeln in dem Kinde zu erregen, wird getadelt, da man die Herrschaft buchstäblicher Autorität für allein ersprießlich hält, und Alles hinweggeräumt wissen will, was dem Autoritätsglauben Schaden bringen könnte. Stillstand in Glaubenssachen wird proclamirt. Nach Pestalozzi ist der Inhalt des lebendigen, fruchtbringenden Glaubens die Blüthe der ganzen inneren Entwicklung; von gegnerischer Seite erscheint derselbe als ein von außen Gegebenes und wird ohne Weiteres auf dem Wege des Gedächtnisses octroyirt, und der arme Lehrer und das arme Kind mögen zusehen, wie sie mit diesem Glauben das in Einklang zu bringen vermögen, was aus tausend Quellen der Wissenschaft und des Lebens auf sie eindringt, falls Lehrer und Schüler überhaupt geisteskräftig genug sind, um das wahrhaft menschliche Sehnen nach innerer Einigung und Concentrirtheit in sich zu erzeugen und zu ernähren. Damit der Sohn des Volks aber nicht in Zwiespalt gerathe, werden ihm die wissenschaftlichen Quellen so viel als möglich verstopft. Ein ewiger Stillstand ist im Zeitalter der Eisenbahnen und Telegraphen beschlossen!

Wir reden nicht von Denen, welche noch andere Autoritäten, als die ihrer Bibelauslegung, durch Aufrechterhaltung der Autorität überhaupt stützen wollen. — Ein wehmüthiges Gefühl beschleicht uns abermals bei dieser Reflexion am Geburtstage Pestalozzi's. Lassen Sie uns darum, meine Herren, den Ort betreten, an dem uns schon so mancher Kummer verscheucht wurde, wo schon so manche Wehmuth in Nichts zerrann. Kommen Sie mit mir in die Schulstube. Da lacht uns ein holder, freundlicher Knabe entgegen. Das kleine Herz liegt ganz in dem klaren Auge; das Innere thut sich vollkommen im Aeußeren kund; er ist lebendig gewordene Poesie, dieser Knabe, und immer, wo inneres geistiges Leben, wie hier das Wesen der Kindheit, im Aeußeren hervortritt, da verweilt unser Auge gern, da fühlen wir uns gehoben und erfreut. Noch schallt es uns düster in die Ohren: „Der Mensch ist böse von Jugend auf!" — Hinweg die grauenhafte Vorstellung; den andern Spruch her vom göttlichen Kinderfreunde: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ihrer ist das Reich Gottes." Ja, entwickle und entfalte dich, blühender Knabe; wir wollen hüten und abwehren, daß nichts deine Entwicklung störe; wir wollen dir Stoff reichen zu dieser Entwicklung, so wie es deine Natur verlangt; und wenn du größer bist, so gehst du auch dort hinein, wo die Kirchenglocken hallen, und wir führen dich, will's Gott! dem zu, der auch die Arme für dich offen hält!

Wir treten in die Classe. Da will sie nicht recht schmecken, die abstracte Kost von Gedanken und unverdauten Sätzen. Vater Pestalozzi kommt im Geist und drückt uns Instrumente und Veranschaulichungs-Mittel in die Hand. Und siehe, das Auge belebt, die Lust regt sich. Wie gern mag der Mensch doch sehen und hören mit dem inneren und dem äußeren Ohr, wie gern lauschen, wie gern vergleichen und abstrahiren. Wie freut sich das jugendliche Gemüth, wenn es eine Thatsache selbstthätig erfaßt, ein Gesetz gefunden, das Allgemeine in dem Besonderen erkannt, aus der sinnlichen Erscheinung die Idee erlöst hat. Und wie ist es doch so freudig bereit, das so Erworbene anzuwenden und durch die Anwendung zu befestigen und zu erklären; wie freut es sich, wenn es seine Einsicht wachsen, seine Kraft sich vermehren fühlt; wie, wenn ihm im Irdischen und Vergänglichen das Wirken Dessen sichtbar wird, „der Leben giebt und Tod den Blumen und Menschen.“

Wir beobachten das Leben in einer auf pestalozzischen Ideen gegründeten Schule. Nach festen Grundsätzen, die dem Gedanken, daß auch die Schule eine Erziehungsanstalt sein müsse, entsprungen, bewegt sich das Ganze. Der Unterricht entfaltet und entwickelt die Kraft. In dem Ganzen herrscht der Ton ernster Strebsamkeit und ein frisches Leben. Die in dem Gedanken einigen und für denselben begeisterten Lehrer handhaben die als nothwendig erkannten Maßregeln consequent und freudig. Diese oder jene Maßregel erscheint nicht mehr stichhaltig vor dem Gedanken; sie

wird abgethan und durch eine bessere ersetzt. Diese Manier, dieses Hülfsmittel des Unterrichts erscheint einseitig; es wird gewogen und aufgehoben, wenn es zu leicht befunden. Aber was das Princip dictirt, das geschieht, geschieht unbedingt und ohne äußeren Zwang. Unausgesetzt ringen die einzelnen Lehrkräfte nach innerer Veredelung, wohl wissend, daß unser Sein lebendiger und unmittelbarer wirkt, als unser Lehren. — Unter den Schülern weht der Geist des Gehorsams, der das Innere erfaßt haben muß, wenn der Mensch einmal Gott und seinem Gewissen gehorchen lernen soll. Die Kleinen folgen vertrauensvoll dem Führer, weil er's befiehlt; die Größeren, weil er's ihnen gelehrt, wem und warum man folgen müsse. Einer sucht dem Andern und dem Ganzen zu dienen, Einer dem Andern die Hand zu reichen. Die kindliche Freude des Spiels macht der ernsten Arbeit, die ernste Arbeit dem munteren Spiele Platz. Ein christlich-religiöser Sinn weht durch das Ganze, und als heiliger, schöner Ort erscheint der Tempel der Jugend. Und wo sich Auswüchse zeigen, da werden sie unnachsichtlich ausgerottet, und wehmüthig vollbringt der unerbittliche Zwang, wozu die moralische Freiheit einst berufen sein wird.

Wir haben unsere Wanderung vollendet. Der Schatten Pestalozzi's, der mit uns wanderte, verläßt uns beruhigt und ruft uns begeistert zu: „Ja, glaube nur, der Mensch ist nur dann, was er sein soll, wenn er dahin kommt, daß die, denen er das Leben dankt, die, so ihr Leben ihm danken, eben so wie die, die entferntere Bande des Schicksals ihm an die Seite

gegeben: — seine Nachbarn, seine Dorfs- und Vaterlandsgenossen, und vorzüglich die Verlassenen, die Unterdrückten und Nothleidenden unter ihnen, — ihm das Zeugniß gegeben: er war ein Mann, auf den man Kopfs-, Herzens- und Berufshalber zählen konnte; er zeigte in Allem, worüber er urtheilte, einen gesunden Verstand, in Allem, wozu er rieth, was er unternahm und wozu er half, einen kraftvollen, jeder Anstrengung und jeder Ausharrung fähigen Charakter, und in jedem Begegniß, das sein Herz ansprach, einen unbestechlichen Gradsinn, eine allgemeine wohlwollende Liebe, und einen zu jeder Aufopferung fähigen höheren Sinn; und indem also die Resultate seines geübten Verstandes, seines höheren Sinnes und seiner gebildeten Thatkraft in dem ganzen Umfange seines Wirkens sich wechselseitig durchdrangen, mußte Alles, was er that, nothwendig ihn selbst und alle seine Verhältnisse befriedigen, und er dadurch als ein Mensch, wie Alle sein sollten, anerkannt und als ein solcher geschätzt und geliebt werden.“

Der Schatten Pestalozzi's hat uns verlassen. Die Manen dieses von uns gefeierten Mannes sind zufrieden, wenn dem Volke im engeren Sinne des Worts Heil aus der in Rede stehenden Erziehungsidee erwächst. Sie lassen sich nicht beirren durch das Eulengeschrei der jüngsten Tage, sondern sind des einstigen Sieges der großen Sache gewiß. Und dieser Sieg wird allgemeiner und durchgreifender werden, als Pestalozzi jemals geahnt hat. Das philantropische Ideal hat das humanistische Ideal, durch Studium alter Sprachen

die Naturwahrheit in den Denkmälern der Alten als Haupthebel der Bildung zu verwenden, weder unterschätzt noch angegriffen; dennoch hat er das Letztere genöthigt, sich mit dem unmittelbaren Weltgange zu befreunden, und die Realien behaupten einen kaum bestrittenen geräumigen Platz auf den Stundenplänen der Gelehrtenschulen. Die Humanität kämpft mit der Philantropie, und die endliche wahrscheinliche Lösung der Gegensätze ist noch nicht abzusehen. Auch der Geist der Methode begehrt Einlaß in die Werkstätten alter Abgeschlossenheit und Gewohnheit. Er unterminirt den Thron des allein selig machenden Stoffs, heißt ihn Mittel, was er zuerst sein soll und muß, und läßt ihn dann erst als Zweck auftreten. Das dogmatische Wissen wird allmählich verdrängt durch das kritische Erkennen. Da hilft der Gelehrsamkeit kein Sträuben. Verschanzt sie sich auch immer noch hinter den Mauern einer ehrwürdigen Philologie; die unentbehrliche Mathematik und Naturwissenschaft fordert ihr Recht, fordert Methode und Lehrkunst und Bildungsanstalten zur Erlernung dieser Mittel. Ja, an die Pforten der Universitäten, die in einigen Städten bezeichnend genug grau angestrichen sind, pochte schon der reformatorische Neuling. Und der wissenschaftliche Geist wird sich des aufgespeicherten psychologischen und Erfahrungsmaterials bemächtigen und eine pädagogische Wissenschaft construiren, eine gemischte Wissenschaft, welche in vielen andern ihre Voraussetzungen hat. Diese muß, wie die Medicin, die Gesundheit in der Erziehung von der Krankheit unterscheiden, und zur Ver-

hütung und Heilung krankhafter Zustände die Mittel angeben. Auch sie könnte einmal ihre Physiologie und Therapie aufweisen. — Und diese Wissenschaft wird pädagogische Kunstschulen gründen, welche tüchtige Wissenschaftlichkeit voraussetzen müssen. Die Lebenskunst ist anerkannt die schwerste Kunst; die Erziehungskunst wird einmal die höchste genannt werden. — Ja, es werden einmal jene Wünsche nach höherer Ausbildung befriedigt, die vor einigen Jahren so laut und so allgemein in den Kreisen deutscher Lehrer bemerkbar wurden und die denselben zu dauernder Ehre gereichen. Und die Zeit wird kommen, in der es, wie nur eine Erziehungswissenschaft, so nur eine Erziehungskunst und nur ein Lehramt geben wird. Und wenn auch der Jüngste hier in diesem Kreise kaum Aussicht hat, diese Zeit zu erleben: sie wird dennoch kommen. Wir sehen ihre Nothwendigkeit in unserem Geiste; dieselbe wird uns klarer und immer klarer, je mehr wir in den Geist der Schöpfung dessen eindringen, der heute von uns im Stillen gefeiert wird. — Es gehört hohe Bildung dazu, klarsehender und selbstbewußter Vertreter pestalozzischer Ideen zu sein; nicht minder gehört eine große Geschicklichkeit und Kunst dazu, um als Lehrer unter den Söhnen des Volks vermittelst der Elemente des menschlichen Wissens zu der Entbindung und Kräftigung wahrhaft menschlicher Bildung beizutragen. Denn nicht überall sollen gleiche Massen erlernt und gewußt, aber das eben Angedeutete soll überall erstrebt und erreicht werden. Und diese Bildung ist nicht Wissenschaftlichkeit, nicht äußere Tournure und Glätte,

nicht Schlauheit und Verschmitztheit, sondern Feinheit und Biegsamkeit der Intelligenz, Takt im Umgang mit Menschen, Selbstgewißheit des Gemüths in den Fällen, wo uns die Ueberlegung im Stiche läßt, Feinheit des Herzens, die sich in der Stimme des nie beirrten Gewissens kund thut, Kraft des Willens, die Befehle dieser Potenzen auszuführen. Diese Bildung gipfelt in der innigen Beziehung der Seele zu Gott, die das Glück dankbar empfinden, das Unglück muthig ertragen und Gott vertrauen lernen muß, die die Reinheit bewahren und herstellen, und an der eigenen Entfaltung arbeiten soll immerdar.

Eben wollten wir dein Bild sinken lassen, gefeiertes Vorbild. Da fällt uns dein Mutterbuch in die Hände. Vergönne uns, daß wir heute nicht mehr in dasselbe hineinschauen. Einer deiner Jünger hat es besser gelesen, als wir es jemals zu lesen verstehen; Friedrich Fröbel hat diesen Gedanken zu realisiren gewußt. Doch ihr Beide conferirt vielleicht droben in alter Weise und erstaunt nebenbei über die undankbare Welt. Da werdet ihr euch freuen, daß noch manches Häuflein vorhanden ist, das wie das unsrige so siegesfreudig dareinschaut; da werdet ihr einen Mann bewundern, der am Spätabende seines Lebens fast einem Egmont zu vergleichen ist, welcher todesmuthig dem scheinbar verlorenen Siege der guten Sache entgegenjauchzt. — Er möge vorläufig in eurem Bunde noch nicht der Dritte werden, denn wir können ihn jetzt noch nicht, wir können ihn noch lange nicht entbehren!

Dir aber wollen wir heute noch einmal singen, was man 1846 sang:

Feiernde Nachwelt tritt an Deine Wiege,
Vater der Armen, Helfer der Verlass'nen,
Engel der Kinder, die an Deiner Brust einst
Betend sich schmiegten.

Wir auch, die Lehrer, freu'n uns Deiner Weisheit,
Preisen Dich, Vater; gieb von Deinem Geiste,
Deiner Gesinnung, gieb zum neuen Leben
Treibende Kraft uns.

VI.

Ein erfreuliches „Zeichen der Zeit".

Denn der Mensch, der zur schwankenden Zeit auch
schwankend gesinnt ist,
Der vermehret das Uebel, und breitet es weiter und
weiter;
Aber wer fest auf dem Sinne beharret, der bildet
die Welt sich.
(Goethe in „Hermann und Dorothea".)

Wer zählt sie alle, die nach diesem Kernausspruche in unserer schwankenden Zeit das Uebel vermehrt und weiter ausgebreitet haben! Wie viel Furchtsame, Gesinnungslose und Ueberläufer giebt es nicht schon auf pädagogischem Gebiete! Mitten unter vielen trostlosen Erscheinungen zeigt sich auf diesem Gebiete das schöne Bild eines deutschen Mannes, „der fest auf dem Sinne beharrt". Der freundliche Leser wird hier sogleich errathen, daß wir Diesterweg meinen. Schreiber Dieses hat aus der Verehrung dieses Mannes niemals ein Hehl gemacht, sondern dieselbe stets zur Schau getragen; ja, es war das in ihm nur ein Ausdruck der-

jenigen Gesinnung, welche in den Kreisen lebt, für die seine Schreibereien vornehmlich berechnet sind. Diese Gesinnung lebt in vielen, vielen Herzen; aber „bewegende Ursachen" zwingen Viele zu schweigen, wo sie reden sollten. Ja man sollte reden! Den dahin geschiedenen bedeutenden Männern errichtet man Denkmäler, und Mancher muß sich die Anerkennung, die man ihm schuldet, durch seinen Tod gewissermaßen erst erkaufen.

> Warum räuchert Ihr nun Euren Todten?
> Hättet Ihr ihnen doch solches im Leben geboten!

Wir fühlen uns gedrungen, immer wieder zu reden, und dem Lebenden schon zu zollen, was wir einst dem Todten schuldig sein werden. Es wird gewiß eine Zeit kommen, in der man stolz darauf sein wird, mit dem Manne, von dem wir reden, in Beziehung gewesen zu sein und von ihm gelernt zu haben; es wird eine Zeit kommen, in der Mancher mit derselben Anhängerschaft wird prunken wollen, die er heute sorgfältig verschweigt. Sie wird kommen, wenn die Zeit „der bewegenden Ursachen" und der „wissenschaftlichen Umkehr" hinabgesunken ist in den Abgrund der Vergangenheit und das Andenken an die Hinabgesunkene dem Psychologen Veranlassung geben wird zu manchen erbaulichen und lehrreichen Betrachtungen. Gottlob! die Reihen der „bewegenden Ursachen" werden schon gelichtet, die Umkehrsleute schon leiser und leiser: die Reaction hat bereits ihren Culminationspunkt überschritten. Dieses erfreuliche Zeichen der Zeit findet sich auch auf pädagogischem Gebiete; ja man fängt sogar schon an, dem consequentesten und muthvollsten Manne,

dem eigentlichen und in seiner Art einzigen Charaktermenschen unter den lebenden Erziehern, öffentlich mehr Anerkennung zu zollen.

Kürzlich gedachten mehrere der Schüler eines Tages, an dem Diesterweg vor 25 Jahren in Berlin eingezogen ist. Der jüngst verflossene 5. Mai war dieser Tag. Man überreichte ihm eine Adresse, die von der unwandelbaren Gesinnung der Dankbarkeit und Verehrung Zeugniß ablegte. Man versammelte sich beim frohen Mahle wieder um den geliebten Lehrer, freute sich mit ihm, hing wieder wie ehedem mit Aufmerksamkeit an den Worten seines Mundes und träumte von längst vergangenen glücklichen Zeiten. Ja, es waren für den strebsamen Jüngling glückliche Zeiten, in denen es ihm vergönnt war, zu den Füßen des genialen Mannes zu sitzen! Wer diese Zeiten erlebt hat, der wird es erklärlich finden, daß meine Feder nicht zu schildern vermag, was ich augenblicklich empfinde:

Spricht die Seele, so spricht
Ach! die Seele nicht mehr.

Wer jemals das Glück hatte, Anregung von einem großen begeisterten Charakter zu erhalten, der wird mir nachfühlen können, was mich bewegt.

Ich denk' so manchmal hin und her — ꝛc. ꝛc.

Es gereicht mir zur großen Freude, den Schritt mehrerer Schüler Diesterwegs auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur unter den erfreulichen Zeichen der Zeit einregistriren zu können. — Bei dieser Gelegenheit sei es mir vergönnt, in Kürze die Leistungen

unseres Meisters anzudeuten und von einigen Widersachern zu reden.

In einer der vorigen Arbeiten wies ich auf den Werth der anschaulichen Erkenntniß hin. Pestalozzi hat mit dem „Unterrichte anschaulich!" den Nagel auf den Kopf getroffen. Der große Mann aberhandelte instinctiv, wurde von einer mächtigen Idee getrieben, die ihm selbst nicht völlig verständlich war. Seine Jünger gingen zunächst an die Realisirung des Gedankens. Es ist ein merkwürdiger Zug in der Weltgeschichte, daß zeitgemäße Ideen in's Dasein dringen und empfängliche Gemüther begeistern, bevor man sie mit ganzer Schärfe des Geistes erfaßt hat! Später erkennt man erst aus der Blüthe des Baumes die Eigenheit des Gewächses und untersucht die Wurzel. Die zahlreichen Schriften Diesterwegs beweisen unwiderleglich, daß er nicht allein zum Emporblühen des segensreichen Gewächses mehr beigetragen „denn sie Alle", sondern daß er auch zur Untersuchung der Wurzel schönes und tiefes Material geliefert hat. Der Beweis für diese Behauptung könnte auch von mir leicht geliefert werden.

Das Geschwätz über Methoden führt Diesterweg nachgerade seinem Ende entgegen. Es giebt halt nur eine vernünftige Methode, die nämlich, welche durch Anregung der Selbstthätigkeit den Schüler von der anschaulichen zur begrifflichen Erkenntniß und von dieser zu jener vorschreiten läßt, immer aber und vor allen Dingen auf die Anschauung lossteuernd. Es unterliegt keinem Zweifel mehr, nach welchem Maßstabe der Unterricht und das Schulbuch gemessen werden muß.

Verständiger Weise kann man nur noch von einer Methode reden, die in entwickelnder, heuristischer Weise das Erkennen betont und von einer andern, die sich mit der unkritischen, dogmatisirenden Mittheilung des Wissens begnügt. Hic Rhodus, hic salta!

Die kritische Methode — so möchten wir die pestalozzische mit Dr. Adolf Peters in Meißen nennen — verträgt sich schlecht mit dogmatischen Ansichten und Anforderungen. Des lieben Friedens halber suchten Viele diesen Punkt zu verdecken. Diesterweg, der keine Consequenz scheut und die Erforschung der Wahrheit mit Lessing höher stellt, als die Wahrheit selbst, hat ihn absichtlich blosgelegt. Es ist der Beweis sehr leicht zu führen, daß ein consequenter Kopf, ein Charakter im großartigen Maßstabe, innerm Drange gemäß zu diesem Schritte kommen mußte. Der Vielschreiber Körner in Halle, der zwei Journale redigirt, alle Naselang ein dickleibiges Buch und eine Menge pädagogischer Aufsätze fabricirt und dabei Oberlehrer an einer Realschule sein soll, tadelt ihn in seiner „Geschichte der Pädagogik" dieserhalb. In einem Raisonnement, das eine Seite lang ist, wird der Diesterweg andern guten Männern, die auch einmal ein Buch geschrieben haben, coordinirt. Der Herr Körner bedauert, daß die Kammern dem Manne nach einer vielverzweigten Thätigkeit die Hälfte des Gehalts gestrichen haben. An der Spitze der Seite, die er dem in Rede Stehenden gewidmet hat, lies't man: „Er, D., kokettirt mit seinem Rationalismus und verfolgt mit Bitterkeit die entgegenstehende Ansicht." — Die

entgegenstehende Ansicht soll doch wohl die orthodoxe sein. Wir können nicht unterlassen, der Orthodoxie einige frühere Sätze Ihres Kämpen vorzuführen:

„Der Sauerstoff ist das Diesseits und Jenseits, denn seine Gegenwart zeigt, daß es kein Diesseits und Jenseits des Lebens giebt.“

„Der Menschenleib ist ein kunstvoller Bau von luftartigen Stoffen; aber diese Stoffe erschaffen geistige Erinnerung (!), Kenntniß, Wissen, und diese Producte des Stoffwechsels im Menschenleibe sind der Macht des Sauerstoffs entrissen.“

„Der Astronom wird nicht müde, in die Mondscheibe zu blicken, um die Geheimnisse des wahren Jenseits herauszulesen.“

„Das größte Weltwunder ist der Mensch; er ist ja der in Fleisch und Bein erscheinende Geist, er ist der denkende Stein, die bewußtvoll empfindende Luft, das zu Gedanken vergeistigte Wasser. Der vollendete Gottmensch ist und bleibt ein Wunder, das wir nur anstaunen und verehren, nimmer aber erklären können. Der Mensch ist die Welt.“ „Da nun auch der Kalk, der Phosphor, Salz und Eisen chemisch scheidbare Gasarten sind, so wird der ganze Mensch ein Luftgebilde, ein sichtbar gewordenes Unsichtbare. Der Mensch ist fest geworden, denkende, fühlende Luft. Jene Tempel und Dome, jene Staaten mit ihren Gesetzen ꝛc. sind das Erzeugniß der wollenden Luft. — Wollt ihr ein größeres Wunder haben? Wollt ihr die Haarlinie

auffinden, wo der Gasmensch nur Gas ist und wo der Gedankenmensch anfängt?"

„Das Leben ist der Tod."

„Der Mensch ist das Wunderwerk der Welt; er ist denkende, erkennende, sich selbst bewußte Materie."

„Sinnreich ist die Natur gewesen, als sie unter die lebenden Geschöpfe die Fähigkeit der willkürlichen Bewegung vertheilte."

Dergleichen und andere Sätze sind zu lesen in folgendem Werke: „Der Mensch und die Natur. Skizzen aus dem Cultur- und Naturleben. Leipzig, Brandstetter." (284 S.)

Herr Körner hält diese Anschauung entweder fest oder er hat sich bekehrt. Im zweiten Falle gehört er zu denen, „die zur schwankenden Zeit auch schwankend gesinnt sind"; in beiden Fällen hätte er sich zu allerletzt an eine Geschichte der Pädagogik und eine Beurtheilung Diesterwegs, dieses kolossalen, verehrungswürdigen Charakters, machen sollen. Eine scharfe Feder sollte eine Section seines Machwerks „für beide Confessionen" unternehmen. In einer empfehlenden Notiz auf dem Umschlage seiner geschichtlichen Charakterbilder heißt es freilich, der Werth des Buches sei von allen hervorragenden Größen anerkannt und nur von Kleingeistern nicht gewürdigt worden. Das könnte abschrecken. Allein mancher wird nichts weiter sein wollen als ein Kleingeist und sich weder vor den Consequenzen dieser Redensart noch vor dem berühmten „Gasmenschen" in Halle, dem Redacteur zweier weit verbreiteter Organe, fürchten. Herr Körner erfreut sich eines guten Ab-

satzes seiner Produkte; denn er schreibt hübsch für beide Confessionen und vergißt nicht den unvermeidlichen und gewiß sehr empfehlenden Hieb auf Diesterweg. Die „Geschichte der Pädagogik" hat auch schon die zweite Auflage erlebt. „Octavio, du hast's erreicht!"

Doch gehen wir weiter im Text. Die Art, in welcher Diesterweg seine Ansichten darlegt, entspricht seinem Charakter. Er redet gerade heraus, ehrlich und derb und macht auch dem Gegner gegenüber keine Umschweife. Ja, er ist ein kritisches Genie, und wen er einmal „in der Mache" hat, „der ist besorgt und aufgehoben". Solche Art setzt natürlich viel böses Blut und die zarten Nerven können sie nicht wohl ertragen. Uns wundert's nicht, wenn wir diesen Ausspruch durch Thatsachen bestätigt sehen. Es hat uns aber sehr befremdet, daß sogar Löw in der pädagogischen Monatsschrift, dem immer noch frischen Journal, das neuerdings wieder einen neuen Aufschwung nimmt und zuversichtlich immer mehr nehmen wird, von Bezwingung „seines wilden Herzens" redet. Es heißt im Märzheft des elften Jahrgangs, Seite 200, zuletzt also: „In Diesterweg's Hand ist noch heute viel gelegt; er ist bei weitem der hervorragendste Vertreter einer pädagogischen Richtung, deren jetzt zum Theil abgerissene Fäden früher oder später einmal wieder angeknüpft werden müssen, denn unmöglich können wir für alle Folgezeit prädestinirt sein, pädagogisch zu verkommen. In seinen Schriften wird man viel willkommene Anknüpfungspunkte finden, wenn sie klar zu Tage liegen, wenn er ruhig und unbefangen ausspricht, was seine

reiche Erfahrung ihn lehrt, sein scharfer Geist erkennt und — — wenn er sein wildes Herz bezwingt." — Die offene Anerkennung von Seiten Löw's, dieses tüchtigen, ehrenwerthen Charakters, erscheint uns auch als ein erfreuliches Zeichen der Zeit; aber wir können nicht begreifen, was er mit dem „wilden Herzen" sagen will. Nach ihm hätte vor Allen, um nur Einen zu nennen, auch Luther ein wildes Herz gehabt. Man denke nur an seine Polemik gegen den König von England. Ohne dieses wilde Herz aber hätten wir schwerlich eine Reformation erlebt. Selbst der sanftmüthige Melanchthon wäre nicht im Stande gewesen, Aehnliches zu leisten. In einer abgeschwächten, muthlosen Zeit thun kernhafte Sätze, thut eine „deutsche" Sprache besonders noth, und in der Regel wirken Wahrheiten mehr durch die subjective Färbung ihrer Form, die ihnen ein tüchtiger Geist gab, als durch ihren objectiven Inhalt. Lassen wir ihm also sein wildes Herz und freuen wir uns der Jugendfrische und Jugendkraft des nun bald 68-jährigen Mannes. Was dieses wilde Herz in unserer Zeit „des pädagogischen Verkommens", der „abgerissenen pädagogischen Fäden" genutzt hat, das wird die Geschichte der Pädagogik einst zu würdigen wissen, einst, wenn sie sich nicht unter den „Gasmenschen", sondern unter den ernsten tiefen Denkern und Forschern ihre Organe suchen wird.

Dann wird auch die zürnende „Gelehrsamkeit" ihre Segel streichen müssen. Sie war empört, daß „der Diesterweg" den methodischen Maßstab an den Erwerb ihrer Produkte legen wollte. Aber wahr ist und

bleibt der Schopenhauer'sche Gedanke: „Dem eigenen Denken, aus welchem allemal ein zusammenhängendes Ganzes, ein, wenn auch nicht streng abgeschlossenes System sich zu entwickeln trachtet, ist nichts nachtheiliger, als ein zu starker Zufluß fremder Gedanken; weil diese, jeder einem andern Geiste entsprossen, einem andern Systeme angehörend, eine andere Farbe tragend, nie von selbst zu einem Ganzen des Denkens, des Wissens, der Einsicht und Ueberzeugung zusammenfließen, vielmehr eine leise babylonische Verwirrung im Kopfe anrichten und dem Geiste, der sich mit ihnen überfüllt hat, nunmehr alle klare Einsicht benehmen und ihn beinahe desorganisiren. Dieser Zustand ist an vielen Gelehrten wahrzunehmen und macht, daß sie an gesundem Verstande, richtigem Urtheil und praktischem Tacte vielen Ungelehrten nachstehen, welche die von außen durch Erfahrung, Gespräch und wenige Lectüre ihnen zugekommene geringere Kenntniß stets dem eigenen Denken untergeordnet und einverleibt haben." Vor solcher „Verwirrung" schützt das methodische Lernen. Es hilft nichts: Die Gelehrten werden bei Pestalozzi in die Schule gehen müssen und Diesterweg wird trotz aller Schmähungen, mit denen er von Seiten der Gelehrtenwelt überschüttet wurde, Recht behalten.

Er hatte es mit aller Welt verdorben, mit den Theologen und Philologen, mit den Nervenschwachen und Interessirten, denen die Wahrheit eine „milchende Kuh" ist und was weiß ich mit wem noch. Wie ich aus Erfahrung weiß, so mußten die Lehrer seine Bücher sorgfältig vor den Augen des geistlichen Herrn Inspec-

tors verstecken und die „Rheinischen Blätter" wurden überall hinausgemaßregelt. Aber der Culminationspunkt dieser Misere ist überschritten; man fängt wieder an — und das ist auch ein erfreuliches Zeichen der Zeit — dem wackern Greise die gerechte Anerkennung und Dankbarkeit offen zu zollen. Natürlich! Denn

wer fest auf dem Sinne beharret,
der bildet die Welt sich!

VII.

Der Idealismus in der Schule.

Vortrag, gehalten am 2. Sept. 1857 in der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungs-Wesens in Hamburg.

Idealismus, Realismus und Materialismus. — das sind drei Wörter, die von uns Allen, m. H., viel gelesen und gehört werden. Soll ich eine Definition des ersten Begriffs vorausschicken? Vielleicht erlassen Sie mir solches, wenn ich erst weiter geredet haben werde.

Unter den angegebenen drei Begriffen bildet Nr. 1. und Nr. 3. — also Idealismus und Materialismus — einen Gegensatz. Wir wollen später sehen, wie sich der Realismus zu ihnen verhält. Es giebt einen theoretischen und praktischen Idealismus und einen theoretischen und praktischen Materialismus. Wer da überzeugt ist, daß der Geist die Welt regiert, und daß die Materie von ihm abhängig ist und beherrscht wird, daß das geistige Leben nicht etwa ein Product des

materiellen, sondern Letzteres nur eine Bedingung der Erscheinung des Ersteren genannt werden muß, der ist ein theoretischer Idealist. Der erhabene Sohn unserer Nation, den wir Alle verehren, bekennt sich zu solchem Idealismus, und spricht diese seine Ueberzeugung aus in folgenden bekannten Worten:

Und ein Gott ist, ein heiliger Wille lebt,
Wie auch der menschliche schwanke;
Hoch über der Zeit und dem Raume schwebt
Lebendig der höchste Gedanke.
Und ob Alles in ewigem Wechsel kreist:
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Sie wissen, daß dieser Idealismus der Anfang der Religiosität ist. Religiös ist der, welcher sein Leben in Beziehung setzt zu einem höchsten Wesen, von dem sein eigenes Wesen ein Abglanz ist, der es für seine Lebensaufgabe hält, diesen Abglanz durch stete Selbstentwicklung dem Urbilde immer näher zu bringen, bei jedem glücklichen Ereigniß zuerst die Hände faltet zu einem

„Mein erst Gefühl sei Preis und Dank!"

im Unglück vertrauensvoll auf den Lenker aller Dinge blickt und seine Kraft als ein Pfund betrachtet, mit dem er hier auf unserem kleinen Planeten so viel als möglich wuchern soll.

Es ist meine tiefste Ueberzeugung, daß dieser Idealismus in der Schule durchaus herrschen, daß er das Gemüth des Lehrers bewegen und einnehmen, und sich der Herzen der Schüler allmählich bemächtigen muß, falls man von der Schule eine ersprießliche Wirksamkeit erwarten will.

Der theoretische Idealismus tritt bei einem ideal gesinnten Gemüth ferner zu Tage, wenn es sich darum handelt, eine gesunde Ansicht von der Wesenheit des Menschen zu erlangen. Der Mensch ist dem Menschen selbst das größte Geheimniß, das ist gewiß. Als Spitze der Erdentwicklung bleibt das Geschöpf Mensch ein stetes Object der wissenschaftlichen Forschung und vielleicht hätte sie, die naturwissenschaftliche und philosophische Forschung selbst, ein Ende erreicht, falls es gelungen wäre, den Schleier gänzlich zu lüften, der des Menschen geheimste und innerste Gestalt umgiebt. Je nun, soll man sich, was die Erschauung der Wesenheit des Menschen betrifft, in jenen Räumen, in denen man es tagtäglich und stündlich mit heranwachsenden Menschen zu thun hat, mit dem Spruche des Faust begnügen:

„Und sehe, daß wir nichts wissen können?"

Der Idealist ist fern von solcher Genügsamkeit; er erwirkt sich eine Anschauung, die ihm genügt und ihm ein Führer und Leitstern ist; er hört die Meinungen der Forscher und Denker, vergleicht damit seine eigenen, aus der Erfahrung geschöpften Ansichten, und bildet sich auf solche Weise ein Urtheil, das seiner Entwickelungsstufe, seinen Geistes- und Herzensbedürfnissen entspricht. Denn in dem letzten Grunde ist der entwickelte und denkende Mann auch in dieser Beziehung auf sich selbst angewiesen. Als Jüngling erfaßt die tiefer angelegte, schwärmerische Natur dieses und jenes fremde System, diese und jene fremde Meinung. Der jugendlich Strebende denkt sich hinein in

ein System und arbeitet unabläſſig, ſolches in allen ſeinen Gliederungen und Conſequenzen zu erfaſſen. Und er thut wohl daran; denn ſolche Arbeit iſt eine vortreffliche Gymnaſtik des Geiſtes, und ſie gewährt einen ſichern Standpunkt, auf welchem er die Hebel und das Secirmeſſer anſetzen kann, wenn andere mit den ſeinigen divergirende Anſichten auf ihn eindringen. Werfen dieſe, bei aller Gegenwehr, das, was ihm lieb und werth geworden, über den Haufen, ſo gelangt er wenigſtens zu einem Beſitze, der ihm Mühe machte und gerade dadurch ſein völliges Eigenthum wurde. Dem Jünglinge gegenüber hat alſo Mephiſto ganz recht, wenn er behauptet:

Am beſten iſt's, daß Ihr Einen hört,
Und auf des Meiſters Worte ſchwört.

Der Mann hat aber ſpäter nicht allein die Angriffe fremder Meinungen und Sätze auszuhalten; die Anforderungen der Praxis, der er dient, wie des Lebenskreiſes, in dem er ſich bewegt, erheiſchen gebieteriſch, daß er ſie höre. Mit offenem Auge betrachtet er dieſes Leben, wo es ihn in nächſter Nähe und in weiteren Kreiſen umwogt, beobachtet mit ſcharfem Blicke, was dieſes Leben verlangt, und fragt ſich, wie ſich zu ſolchen Anforderungen nun Dasjenige verhalte, was er für wahr und nothwendig hält. Allein er ringt unabläſſig nach einer Einheit der Anſchauung, und obgleich er manches hat fallen laſſen müſſen, was ihm lieb und werth geworden war; obgleich er ſogar genöthigt wurde, dieſes oder jenes Syſtem, für das er ſchwärmte, und das er ſogar für ein allgemein gül-

tiges und für einen Ausdruck der absoluten Wahrheit hielt, nunmehr als eine consequent und umfassend dargelegte Privatmeinung zu halten, der er insofern zum Dank verpflichtet ist, als sie zur Entwickelung seines ganzen Wesens beitrug: so kann er sich dennoch von jener Concentrirtheit und Klarheit nicht trennen, für die ihn das System begeisterte. Solche Einheit und Concentrirtheit, m. H., verlange ich zunächst von uns, die wir allesammt Leiter irgend welcher Schule sind; diesen Idealismus sollen und müssen wir haben. Wir müssen ihn haben, weil nicht allein Knaben, sondern auch junge Männer in unserer Umgebung stehen, die von uns Klarheit und Festigkeit zu verlangen das Recht haben, und weil derjenige einen festen Stützpunkt haben muß, der die Hebel zu einer Wirksamkeit von einiger Bedeutung und einigem innern Werthe ansetzen will.

Ist der Mensch frei oder nicht frei? Das ist eine der Cardinalfragen, wenn es sich um die Wesenheit des Menschen handelt. Der Materialist sagt bekanntlich „nein"; der religiöse Idealist zuweilen „ja"; der philosophische gleichfalls nicht selten nur bedingungsweise. Die größere Anzahl der Lehrer, die in der Praxis die Augen offen halten, werden die Frage bejahen, also zur Fahne einer Richtung des religiösen Idealismus schwören. Denn alle Zucht und Vermahnung, so werden sie sagen, sind im letzten Grunde Einwirkungen auf den Willen des Menschen. Wäre dieser unabänderlich und bewegte sich „nach dem Gesetz, wonach er angetreten", so sänke unsere Disciplin mit

ihren Belobungen und Strafen zu einer bloßen, durch die Gemeinschaft nothwendig gewordenen Abwehr herab, und mit unsern Ermahnungen, Vorstellungen, sittlichen und religiösen Belehrungen könnten wir zu Hause bleiben. So viel steht fest: sollte ein Lehrer wirklich so vom Geiste verlassen werden und ernstlich und dauernd zum Materialismus übergehen, so möge er sein Mandat den Kochkünstlern übergeben und aus den Schulräumen scheiden. Aber es ist nicht wohl denkbar, daß ein wirklich tüchtiger, d. h. sehender und durchgebildeter Practicus dahin kommen sollte. Er wird im Stande sein, manchen verdorbenen Jungen, dessen Wille die Richtung auf das Verkehrte genommen hat, umzulenken, manches räudige Schaf zu retten und darin seinen höchsten und schönsten Lohn zu finden. Die Praxis also, die vor allen anderen Stimmen Gehör verlangt und Gehör haben soll, wird ihn eines Besseren belehren. Ja wohl, wirft uns mancher Philosoph ein, ihr habt Recht, ihr könnt bewirken, daß die That, die Wirksamkeit eines Menschen, nach und nach eine andere Farbe annimmt. Die That ist Folge des Entschlusses, hat also insofern einen idealen, in uns selbst zu suchenden Grund, und ist — wenn ihr das Wort richtig verstehen wollt — insofern frei. Aber wißt ihr damit schon, ob der Wille selbst ein freier ist? Der Entschluß ist ein Product zweier Factoren: der eine Factor ist das, was auf den Willen wirkt, das Motiv, der andere die Willenskraft selbst. Je nun, wenn der Wille unabänderlich und grundlos und nur die Veränderung der Motive den Handlungen

eine andere Farbe verliehen hätte? Ihr straft den halsstarrigen Bösewicht und ermahnt ihn; ihr zwingt ihn zunächst durch Furcht, gut zu handeln. Später jauchzt seine innere Natur auf, wenn er eine Zeitlang den rechten Weg geht; er lernt lieben, was ihr von ihm verlangt, erkennt nun mit einem Male die Berechtigung eurer Ermahnungen, versenkt die Sätze, die ihr ihm zuerst vergebens aussprachet, in den Grund seiner Seele und verwandelt sie zu Grundsätzen, so daß dieselben also dauernde Motive für seine Willensregungen werden. Aber beweist dieses alles schon die Umänderung des obengenannten zweiten Factors? Ist die Umänderung nicht vielmehr in den Motiven zu suchen, deren Zahl vermehrt worden ist, und die zum Theil andere geworden sind? Kann der Wille dabei sich nicht nach unabänderlichen Gesetzen bewegen, also im tiefsten Grund unfrei sein? Kann die Art, wie ein bestimmtes Motiv unter denselben Umständen auf den Willen wirkt, nicht doch dabei eine von Anfang an nothwendig bestimmte sein? Ja oder Nein, was liegt daran? Möge sich der Eine immerhin in die bekannte idealistische Ansicht einer Religionspartei, der Andere in die eben angedeutete philosophische Anschauung verlieben: genug, daß wir die Thaten eines Menschen durch Unterricht und Erziehung regeln, und den jungen Erdgebornen auf die Bahn des Rechten und der Tugend zu führen vermögen; genug, daß wir durch Geist auf den Geist zu wirken im Stande sind, und daß wir uns nicht vor der Küche, als dem eigentlichen punctum saliens, zu beugen haben und beugen.

Solcher theoretischer Idealismus, den ich uns nicht erst anempfehlen will, sondern den ich bei uns voraussetze, m. H., führt uns selbstverständlich zur Pädagogik als Wissenschaft. Wir sollen natürlich nicht „Schulhalter" sein, wie mich und meinesgleichen ein Herr Dr. Georgens genannt hat, dem ich in meinem neulich erschienenen „Anti-Georgens"*) die Wahrheit gesagt habe. Ein „Schulhalter" wäre ein Schulvorsteher, der seine Schule einzig und allein als eine Erwerbsquelle und Erwerbsstätte betrachtete. So mancher vorlaute Mensch wälzt auf die hamburger Directoren ohne Weiteres den Verdacht des Materialismus, weil er glaubt, daß die private Stellung unserer Schulen nothwendig dahin führen müsse. Nun ja, das geschäftliche Hamburg verlangt auch vom Schuldirector, daß er rechne, seine Verhältnisse ordne und die Nothwendigkeit des Erwerbs nicht allzu gering anschlage. Der brave Hamburger sieht nicht ein, daß der Lehrer denn nun durchaus verurtheilt werden müsse, „ein armer Teufel" zu sein und zu bleiben. Gottlob! sagen wir; denn man scheint sich an das äußerliche Märtyrerthum des Lehrerstandes im größten Theile des deutschen Vaterlandes nun nachgerade gewöhnt zu haben; ja, es scheint beinahe, als ob man es dem Lehrer völlig übel nimmt und ihn mit mißtrauischen Augen betrachtet, wenn auch er daran denkt, sich und die Seinigen möglichst sicher zu stellen. Als ob es ein

*) Anti-Georgens von Dr. Wichard Lange. Hamburg, Hoffmann u. Campe.

Verbrechen wäre, wenn sich der Lehrer auch etwas erwirbt, falls er dazu im Stande ist! — Falls er dazu im Stande ist, sagen wir; denn es ist leider im Ganzen auch bei uns dafür gesorgt, „daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen", und sind wir auch glücklicher gestellt, als viele Collegen, so theilen wir doch auch in dieser Beziehung im Ganzen das Loos des ganzen Standes. Ja es scheint, als ob sich unsere Mitbürger immermehr daran gewöhnten, uns das billigere Schulgeld des Auslandes vorzuhalten, und an den Auslagen für den Unterricht des Kindes Summen zu sparen, die bei Gelegenheit irgend welchen Vergnügens nicht in Betracht gezogen werden. Theilen wir nun das Loos des ganzen Standes in materieller Hinsicht, so wollen wir auch die Freude und Erhebung unserer Brüder theilen, welche ihnen aus einem wahrhaft hohen, pädagogischen Streben und aus dem Bewußtsein erwächst, daß sie für den eigentlichen Zweck des Menschheitslebens, für die Entwickelung und Erhebung unseres Geschlechtes am unmittelbarsten mitzuarbeiten im Stande sind. Dieser hohen Aufgabe wollen auch wir uns stets bewußt sein und uns unserer Bedeutung in der menschlichen Gesellschaft freuen; wir wollen unausgesetzt streben uns derselben würdig zu machen, unser Sinnen nnd Denken unausgesetzt darauf richten, wie wir dem Zwecke am besten dienen. Pädagogische Anstalten sollen unsere Anstalten werden, in denen man nach dem Höchsten und Besten ringt; zuerst wollen wir nach dem Reiche Gottes trachten und seiner Gerechtigkeit und dann hoffen und glauben, daß

auch uns das zufallen werde, was das äußere Leben gebieterisch fordert. In diesem Sinne wollen wir Idealisten sein. Und dieser Idealismus möge mehr und mehr Raum gewinnen auch in dieser Gesellschaft.

Wir stehen an der Grenze unserer Betrachtung des theoretischen Idealismus und gehen über zu dem praktischen. Ein praktischer Idealist ist in seinem Berufe und im Leben, wer nach Grundsätzen und Ideen handelt. Ideen haben und das Handeln — diese Zweiheit gehört dazu. Wer Ideen nachjagt, ohne daß ihn selbige zu einer vernünftigen Thätigkeit drängen, ist ein Schwärmer, ein Phantast; wer ideenlos handelt, ein Tagelöhner. Praktische Ideen sind Musterbilder irgend welcher Zustände oder Thätigkeiten. Ein pädagogisch angeregter und pädagogisch tüchtiger Dirigent bildet sich z. B. aus dem Mittelpunkte seiner Theorie heraus ein Musterbild der eigenen Anstalt. Dieses Bild läßt ihm keine Ruhe. Es treibt ihn, fortwährend Neues und Besseres herbeizuschaffen; es ist ihm ein Spiegel, worin er die Mängel und Fehler der selbstgeschaffenen Institution in recht scharfen Umrissen erblickt. Denn das Gewordene entspricht diesem Bilde niemals völlig:

Und ist Vollkommenes ein Ziel, das stets entweicht;
Doch soll es auch erstrebt nur werden, nicht erreicht.

Die Anstalt eines tüchtigen Dirigenten kommt also aus dem Bereiche des Werdens nicht heraus. — Warum aber halte ich solchen Idealismus für nothwendig? Einmal, weil ich uns Allen jenes Glück und jene Zufriedenheit gönne, die aus einem entschiedenen Han-

deln, einer unablässigen Strebsamkeit hervorgeht. In der That, wer dieses Glück und diese Zufriedenheit nicht kennt, der muß Vieles entbehren in der Welt! Zweitens wünsche ich uns diesen Idealismus, weil es einmal ein Naturgesetz ist, daß der zurückkommt, der nicht mehr vorangeht; und ein unverständiger und des Menschen unwürdiger Stillstand ein Hauptnagel ist zu dem Sarge unserer Schöpfung. Ich will mich näher erklären. Das, was wir als Vorsteher einer größeren Anstalt durch eigenen Unterricht und eigene unmittelbare Thätigkeit zu Wege bringen, fällt am Ende im Hinblick auf das Ganze nicht schwer in die Wagschale. Eine Reihe junger, strebsamer Männer dient mit uns dem Ganzen. Je besser wir nun im Stande sind, diese mit uns arbeitende Corporation, diese kleine Armee in das Feld zu führen, um desto gediegener werden unsere Leistungen sein. Aber diese kleine Armee muß begeistert sein, wie wir selbst, muß gleich uns getrieben werden von einer innerlichen Macht, muß an eben der Stelle ihren Lohn empfangen, an welcher wir ihn zu suchen haben. Denn wer sich den Beruf des Lehrers erwählt, diese schwere und dornenvolle Laufbahn, der erhält gleich dem Poeten in Schiller's Theilung der Erde eine Anweisung auf den Olymp, weil die Welt schon vertheilt ist, und Jeder, der Hände hatte, schon zugelaufen ist, sich einzurichten. Was soll den jungen Mann also anders anregen, tragen und begeistern, als daß ihm diese Anweisung auf den Olymp nun auch wirklich successive und stetige Auszahlung verschafft, daß er sich angezogen und er-

freut fühlt durch ein frisches und stetiges, ideales Streben, daß er gleich uns, den Vorsatz rege erhält, angesichts einer hohen Lebensaufgabe alle Mißstände freudig zu ertragen, mit einer bescheidenen äußeren Stellung in der Welt zufrieden zu sein und den äußerlich Glücklicheren nicht zu beneiden, der die Materie tributpflichtig macht, während er sich an den Geist wendet, der die Welt regiert. Wie soll der junge Lehrer treu, gewissenhaft und mit Liebe in seinem Berufe arbeiten, wenn er nicht sieht, daß er da, wo er steht, im Dienste der hohen erziehlichen Aufgabe wirkt, daß die Macht und der Einfluß des Dirigenten zwar innerhalb dieser Wirksamkeit eine höhere, die Aufgabe und die Arbeit aber eine gemeinschaftliche ist, daß das Verdienst, welches sich das Schulganze erwirbt, auch theilweise mit auf seine Rechnung kommt, daß es am Ende nicht darauf ankommt, welche Stellung wir in dem Weinberge einnehmen, sondern wie treu und tüchtig wir diese Stellung auszufüllen suchen und wirklich ausfüllen. Verlassen Sie sich darauf: ohne ein frisches ideales Streben ist kein wirkliches Lehrercollegium möglich, und ohne dieses an einer größeren Schule keine ersprießliche Wirksamkeit. Ja, der ganze deutsche Lehrerstand kann ohne dasselbe nichts Erkleckliches leisten. Den recht anschaulichen Beweis für diese Behauptung liefern uns die jüngste Vergangenheit und auch die Gegenwart. Mit Pestalozzi war unserem Stande ein Ideal aufgegangen, und als man daranging, seine Ideen zu verwirklichen, erwachte im deutschen Lande das herrlichste ideale Streben. Massenhaft

drängten sich die Jünglinge zu den Lehrerbildungsstätten, als gälte es, den köstlichsten Preis zu erringen. Da fing man an, den Hauptnerv dieses blühenden Lebens zu unterbinden, und je siegreicher die Reaction wurde, um desto mehr nahm die Theilnahme für den Lehrerstand ab. Endlich hat man es gewagt, den letzten schon gar klein gewordenen Strom erziehlichen Lebens und Strebens regulirend einzudämmen und abzusperren, und eine Schablone an die Stelle freier Entwickelung zu setzen. Und nun sehe man sich doch um, wie es augenblicklich mit der Theilnahme für den Lehrerberuf aussieht. Ich für mein Theil kann in der Geschichte der pädagogischen Entwickelung keinen andern zureichenden Grund der geistigen Blüthe, als den des blühenden Idealismus, des frischen Strebens finden, und mir scheint es, als ob die Hauptursache des um sich greifenden Lehrermangels in der gewaltsamen Negation dieser Strebsamkeit zu suchen ist. Der Lehrermangel aber wird für uns Alle bald eine drohende Erscheinung. Ja, ich sage Ihnen, m. H., es wird nicht lange mehr währen, so werden wir Alle unsere Mühe und Noth haben, tüchtige Kräfte für unsere Anstalten zu gewinnen. Eine Zeit der Ermüdung und Theilnahmlosigkeit wird kommen, die wir Alle vor einigen Jahren nicht für möglich gehalten haben würden. Und keine Aussicht auf Gehaltszulagen und sonstige Verbesserungen wird im Stande sein, diesen heillosen Zustand aufzuheben, oder seine Verallgemeinerung aufzuhalten. Die Materie kann auf unserem Gebiete nun und nimmermehr ersetzen, was uns durch das

Niederhalten und die Vernichtung freier Strebsamkeit und lebendigen Fortschritts genommen wird. Noch einmal sei's gesagt: der Geist ist's, der überall die Welt regiert, und auf unserem Gebiete ist er es ganz vornehmlich. — Wir, m. H., leben auf einer glücklichen Scholle deutscher Erde, wo zwar Niemand für uns sorgt, wo uns aber auch Niemand einengt und einzwängt. Lassen Sie uns diese Freiheit ausbeuten und strebsam sein, so viel wir vermögen! Unsere Stadt dient im Großen und Ganzen der Materie, aber so Gott will! niemals dem Materialismus, und wir vor Allen wollen unsern deutschen Collegen beweisen, daß man auch den großen Zwecken mit Zähigkeit und Aufopferungsfähigkeit dienen kann, „wo das Geld im Kasten klingt".

Also der Idealismus soll herrschen im Gemüthe des Dirigenten und in den Lehrercollegien. Ferner soll er sich sogar zeigen in der Auswahl und Behandlungsweise des Unterrichtsstoffes. Der Gedanke, welcher in Hinsicht des Unterrichts in einer Schule dominiren soll, heißt bekanntlich: „die moderne Schule hat den Unterricht in den Dienst der Erziehung zu stellen". Auch Schulen sollen einen erziehlichen Zweck verfolgen, so weit solches in ihrer Macht liegt. Natürlich kann die Schule nur ein Factor sein, und es wirken noch andere, zum Theil weit stärkere Mächte auf den Menschen ein. So sehr wir in eigenem Interesse als Schulmänner geneigt sein werden, den Einfluß der Unterrichtsstätten hoch anzuschlagen, so sehr müssen wir uns dennoch hüten, uns mit unseren erziehlichen Einflüssen

zu gebärden, als hätten wir damit das Heil der Welt allein in der Hand. Solches Gebahren scheint wieder modern geworden zu sein. Ich denke zunächst an „Dr. Georgens auf Schloß Liesing nächst Wien“, der die sogenannte Tagesfrage der „Erziehung der Arbeit durch Arbeit“ in eigenthümlicher Weise verficht. Er redet von der Aufhebung des Gegensatzes der Stände, von der Ueberwindung des Proletariats und der Zweiheit einer mechanischen und intelligenten Volksarbeit und wer weiß von was für hohen Dingen, und wenn er es auch nicht direct ausspricht, daß die Schule dieses Alles leisten solle, so kommt man doch durch seine ganze, ziemlich unklare Darstellung unwillkürlich zu dieser Annahme. Der modernen Schule wirft er vor, daß sie den Menschen der schaffenden Arbeit entwöhne, was nur die Schulhalter nach seiner Meinung nicht glauben wollen. Wunderdinge will der Mann, wie es in der That scheint, dadurch erreichen, daß er den Sohn des Volkes vom 6. bis 14. Jahre nicht blos lernen, sondern, wie er sagt, „arbeiten“ läßt. Ich denke, derartige Gewalt schreiben wir der Schule bescheidener Weise nicht zu. Meiner Meinung nach hat jede Schule und also auch die Volksschule ihre eigenthümliche Sphäre zunächst in dem Erkennen und der Erkenntniß. Geht dieses Erkennen auf dem von Pestalozzi angebahnten Wege, also in methodischer Weise vor sich, so, denke ich, arbeitet der Mensch auch; denn das gute Lernen ist auch ein Arbeiten. Und üben wir nach gewonnener Erkenntniß recht tüchtig und leiten wir den Schüler an, in solcher Uebung und An-

wendung selbständig zu verfahren, gewöhnen wir ihn nach und nach in freier Weise sich das anzueignen, was er wissen muß, wenn er ein gebildeter Mensch sein und im Leben fortkommen will, so, denke ich wieder, dringen wir ebenfalls auf Arbeit. Aber ich meine, daß die Schule mit dem vernünftigen Anleiten zum Erkennen und der Einübung und Anwendung des Erkannten ihre Aufgabe — so weit vom Unterricht die Rede ist — gelöst hat. Und wenn durch den Unterricht nicht blos Kenntnisse eingeprägt sind, sondern wenn durch den Erwerb der Einsichten und Fertigkeiten, die geistige Kraft des Menschen gleichzeitig entwickelt worden ist, so haben wir gethan, was wir gesollt: wir haben das Lehren in den Dienst der Erziehung gestellt, welche die Kraftentwicklung der uns Anvertrauten gebietet. Eine kraftvolle, dem Wesen des Heranwachsenden entsprechende Disciplin, die Ordnung und das erziehliche Element, das an und für sich schon in der gemeinschaftlichen Anleitung und Leitung liegt, thun noch ein Mehreres, wovon wir hier nicht weiter reden wollen. Ob noch Weiteres geschehen kann und darf, davon wollen wir Antwort von denen erwarten, die sich gemüssigt sehen, reformatorisch aufzutreten; aber wir wollen von unserem Standpunkte aus ihr Gerede in ernste Erwägung ziehen und sollten wir auch mit bewußten Herren in einige unangenehme Collisionen gerathen. Dazu sind wir nicht blos berechtigt, sondern auch verpflichtet; denn ein unklares, extremes Vorwärtsdrängen arbeitet der Reaction in die Hände und ist namentlich gefährlich in unserer Zeit,

die ohnehin schon mit Recht von competenter Seite als die „Zeit des pädagogischen Verkommens" und der „abgerissenen pädagogischen Fäden" gezeichnet worden ist. In solchen Zeiten der Lauheit und des Rückzugs ist nicht selten die Confusion und gutmüthige Phantasterei oben auf und wird von den ihres Zieles sich wohlbewußten, zurücktreibenden Mächten aus naheliegenden Gründen gar gern gesehen. So wird z. B. der Vorwurf, daß die bisherige Schule der schaffenden Arbeit geradezu entwöhnt hat, von einer Seite gewiß gern gehört. Schade nur, daß er einzig und allein das enthält, was der Hamburger „dummen Schnack" nennt, und weiter nichts. Wäre die Behauptung wahr, so hätte die bisherige Schule schon großes Unheil anrichten müssen, und wir Alle müßten mehr oder weniger schon an dem Uebel der Unproductivität und Energielosigkeit kränkeln. Das Gegentheil ist wahr und wird durch die Erfahrung bestätigt: wer in wirklich pestalozzischer und methodischer Weise unterrichtet worden ist, der arbeitet sich gar leicht in verschiedene Situationen und Anforderungen ein, ist biegsamen, schlagfertigen Geistes und productiv geworden. Darum behaupte ich wiederholt und beweise es, — soweit hier überhaupt ein Beweis möglich ist — daß wir schon in der That durch Arbeit erziehen, gerade so weit, als wir unseren Meister theoretisch erfaßt haben und seine Ideen practisch auszuführen im Stande sind. Aber wir erziehen nicht blos zur Arbeit, sondern zu etwas bei weitem Höherem und können nicht umhin, die Be-

nennung „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" für verfehlt zu halten, wie bis zur Stunde die meisten reformatorisch klingenden Aeußerungen für unverständlich und unpractisch. Ja, wir können uns das Auftreten einiger Herren nicht anders, als dadurch erklären, daß sie nie eine im pestalozzi-diesterweg'schen Sinne geleitete Schule gesehen und also von dem darin waltenden Leben durchaus keinen Begriff haben. — Einige Aeußerungen dieser Männer sind empörend leichtfertig und sprechen aller Erfahrung Hohn. Zu diesen gehört auch folgende: „der Kindergarten steht zu der Volksschule, wie sie ist, in einem unlöslichen Widerspruch, und an diesem Widerspruch haben die Kinder, welche aus jenem in diese übertreten, zu leiden, so daß ihnen nicht nur der Gewinn der Kindergartenbildung verloren geht, sondern auch theilweise der Gewinn, den die gegenwärtige Lehrschule bei Kindern, die ihrer Wirksamkeit hingegeben sind, vermitteln kann. Kinder, welche im Kindergarten an das spielende Schaffen gewöhnt sind, verhalten sich gegen das einseitige Lernen der Lehrschule oppositionell, sie müssen sich langweilen und gegen die Ansprüche, die an sie gemacht werden, sträuben, so daß es die Aufgabe der Lehrer wird, die Nachwirkungen des Kindergartens allmählich zu überwinden. Sonach ist der Kindergarten unberechtigt, wenn die gegenwärtige Volksschule bleiben soll, was sie ist, und erhält seine Berechtigung nur durch eine, dem Principe, aus welchem er hervorgegangen, entsprechende Umgestaltung der Volks-

schule"*). Die gegenwärtige Volksschule aber soll und wird im Wesentlichen allerdings bleiben, was sie dem pestalozzischen Standpunkte gemäß sein sollte, und wenn der Kindergarten wirklich das herbeiführte, was unser Schriftsteller beobachtet zu haben glaubt, so müßte er vertilgt werden. Unsere Augen, die Herr Georgens freilich für blöde erklärt hat, sehen noch jetzt allerdings das Gegentheil. Ich habe mehrere Knaben auf den Bänken der Elementarstufe, die den Kindergarten besucht haben, sich aber keineswegs durch Zerstreutheit und Oppositionslust, sondern durch das directe Gegentheil auszeichnen. So lange ich mich nun für berechtigt halte, meinen eigenen Augen zu trauen, erkühne ich mich, derlei Behauptungen für Hirngespinnste zu halten.

Doch verlassen wir meinen persönlichen Freund. Wir haben keinen Grund unserer bisherigen Fahne ungetreu zu werden: bleiben wir bei der Stange und suchen wir nach wie vor das Lernen in unserer Lernschule in wirkliche Arbeit zu verwandeln. Lassen wir den Schüler im Empfangen und Ueben productiv sein, und suchen wir ihn so gewissenhaft und arbeitsam wie möglich zu machen mit den uns gegebenen und als berechtigt und wirksam anerkannten Mitteln.

Auch in Hinsicht der Auswahl der Stoffe, sagten wir oben, müßten wir idealistisch verfahren. Praktisch für das Leben sollen wir bilden, sagt man uns wohl!

---

*) Die Gegenwart der Volksschule, von Dr. Georgens. S. 49. u. 50.

Aber im Leben muß man nicht blos ein tüchtiger Arbeiter in seinem Beruf, sondern vor allen Dingen ein gebildeter Mann sein, wenn man ein menschenwürdiges Dasein genießen will. Wir arbeiten also vollkommen praktisch zunächst darauf hin, daß der uns anvertraute Zögling ein Mann mit allgemeiner Bildung werde, was dem späteren Geschäftsmann als solchem zu Gute kommen soll. Die Söhne unserer Kaufleute sind leider oft schon von diesen eben ausgesprochenen, mißverstandenen Anforderungen angesteckt: sie theilen das, was sie lernen sollen, nicht selten schon für sich in Nützliches und Unnützes, je nachdem sie es später auf dem Comptoir nöthig zu haben glauben, oder nicht. Wenn „Nützliches" gelehrt wird, so sind sie häufig fleißig; kommt aber das sogenannte „Unnütze" an die Reihe, so sind sie faul. Ich frage Sie Alle: ist es nicht haarsträubend, wenn so ein junger Fant nach glatten Nützlichkeitsrücksichten verfährt und schon so blasirt ist, daß weder Wissens- noch Wahrheitstrieb noch idealer Schwung mehr in der an Jahren jungen Seele vorhanden ist? Behüte Gott, daß wir solches Unwesen befördern sollten! Wir sind beim Himmel verpflichtet, das geistige Leben zum Keimen, ja wo möglich schon zur Blüthe zu bringen und zunächst wahre Bildung anzustreben; wir sind verpflichtet, nicht blos die Gegenstände und das aus ihnen vorzubringen, was in dem Sinne dieser Grünschnäbel und materiell gesinnter Menschen praktisch ist, sondern aus dem reichen Schatze allgemeinen geistigen und nationalen Eigenthums das auszuwählen, was den Men-

schen einmal über den Schlamm des Materialismus wegzuführen im Stande ist. Mit gewichtigen Gründen ließe sich sogar die in Rücksicht auf die nothwendige Einleitung der allgemeinen Bildung des Menschen aufgestellte Behauptung vertheidigen, daß die Schule die Felder namentlich zu cultiviren habe, welchen die voraussichtlichen spätern Verhältnisse des Schülers wenig oder gar nicht Rechnung tragen. Einer unserer Collegen, den ich hier nicht nennen will, vertheidigt diese Behauptung theoretisch und praktisch. — Wenn der eben erwähnten Pflicht genügt ist, dann wollen wir der Praxis und dem Realismus dienen. Wir wollen das praktische Leben, für das wir nun einmal bilden sollen, ernstlich nach seinen Anforderungen befragen und die Materie vornehmlich betonen, welche jenen Anforderungen am genauesten entspricht. Methodisch können wir nun auch das unmittelbar Nützliche lehren, und mitten im Realismus dem Idealismus Rechnung tragen. Die ruhigen und klaren Köpfe, welche der Erziehung zur Arbeit das Wort geredet haben, verstehen die neue Aufgabe auch in dieser Weise: sie wollen in Betreff der Herbeiziehung des Stoffes das Leben mehr als bisher fragen und die Schule mehr und mehr mit der Lebenspraxis in Connex bringen; sie wollen das ohne Seitenblick auf die Factoren, welche in der bisherigen modernen Schule in segensreicher Weise wirksam gewesen sind. Sie sind idealistisch und realistisch zu gleicher Zeit und wirken durch ihre Vorschläge schon darum heilbringend, weil sie den Standpunkt eingenommen haben, von dem aus

die Leistungen der Schule immer aufs Neue beurtheilt werden müssen, falls dieselbe nicht in Stillstand und retrograde Bewegungen gerathen soll. Mögen sie nicht müde werden und aufmerksam gehört werden. Das wünsche ich selbst Herrn Pösche, mit dem ich vor einiger Zeit in Streit gerathen bin. Herr Pösche betrachtet die von ihm vorgeschlagenen Arbeitsübungen als neue Erziehungsmittel neben dem Unterrichte. Das läßt sich hören. Ob seine Vorschläge verwirklicht werden können und sollen, ist eine Frage, welche ich nicht beantworten kann und will. Ich wünsche nur in Hinsicht der Auswahl des Stoffes, daß man der Schule nicht zumuthen soll, was erst das Leben leisten kann und soll. Darum halte ich auch, der Anschauung manches hochgeschätzten Freundes gegenüber, die Meinung fest, daß die nationalökonomischen Gegenstände nicht in die Schule gehören. Ich halte dafür, daß hier das Leben allein im Stande ist, die nothwendige Sachanschauung und das eben so nothwendige Interesse am Gegenstande zu schaffen. Was soll ein Knabe, der vernünftiger Weise noch keine Schillinge in der Tasche hat, über Geld- und Geldeswerth, über Capital und Zinsfuß, über Lohn und Miethe ꝛc. nachdenken! — Und gesetzt auch den Fall, man brächte wirklich eine Art von Anschauung, die kaum mehr als Wortanschauung sein kann, zu Stande, so will es mir doch scheinen, als ob wir mit solcher gewaltsamen Herbeiziehung der platten Wirklichkeit die Jugend aus ihrer himmlischen Idealität, der Blüthe des menschlichen Geistes, mehr als nöthig herausziehen

und sie möglicher Weise auf eine Schrecken erregende Weise altklug machen würden. Es ist das so meine Privatmeinung.

Ich bin zu Ende, m. H. Auf realistischem Boden, meine ich, thut man wohl, wenn man sich einmal zum Idealismus ermahnt, und ich meine auch, daß wir Schulvorsteher mitten im materialistischen Zuge der Zeit gegen den Strom zu schwimmen und dem Idealen zu dienen haben, so lange es Tag ist.

VIII.

Ueber intellectuelle Bildung.

Vortrag, gehalten im schulwissenschaftl. Bildungsverein am 3. Juli 1858.

Wer in seinem Unterrichte das Princip der Anschaulichkeit walten läßt, wie solches natürlich von einem „Schulmeister des 19ten Jahrhunderts" verlangt und vorausgesetzt werden muß, der zeigt schon damit, daß er der intellectuellen Bildung dienen will. Denn sieht man von den Denkformen, welche die Erschauung einer Außenwelt ermöglichen, von Zeit, Raum und Causalität ab, so ist in der That „nichts in dem Geiste, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist". — Unsere Begriffe sind abgezogen (abstrahirt) von den durch Anschauung gewonnenen Vorstellungen. Mit der Lebendigkeit der Vorstellung wächst der Gehalt des Begriffes, mit der Genauigkeit und Abgerundetheit der Ersteren die Schärfe und Bestimmtheit des Letzteren. Nachgesprochene Begriffe, welchen die ebengenannte Unterlage fehlt, sind hohl, keine Bereicherung des In-

tellects, sondern eitel Ballast. Sie stören den Gedankengang und die Frische des Geistes, wie die schlechten Bestandtheile im Blute den Blutgang und die physische Energie. Auch diejenigen Begriffe, welche durch die Rede, ohne Vermittelung der Anschauung, auf uns eindringen, machen keine Ausnahme. Sobald sie anklopfen an das Audienzzimmer des Intellects, sucht dieser nach schon erworbenen, zum Eigenthume des Geistes gewordenen Vorstellungen, oder producirt auch mittelst der Phantasie aus den schon vorhandenen neue, setzt sie in Bewegung und erzeugt dann durch Abstraction den in einem fremden Kopf erzeugten Eindringling auf's Neue. Dann hat er Leben gewonnen für das denkende Individuum und wird dem geistigen Organismus einverleibt, wie die nährenden Bestandtheile des gesunden Blutkügelchens dem physischen. Selbstverständlich wird nun der Begriff in dem hörenden Individuum B nicht ganz derselbe sein, der er in dem redenden Individuum A war; denn eine entgegengesetzte vollkommene Gleichartigkeit würde Gleichartigkeit der Vorstellungen voraussetzen, welche nicht möglich ist. Sie ist nicht möglich, weil die Natur es nicht versteht, sich selber zu copiren, wohl aber, immer neue Individuen hervorzubringen, wenn sie schafft. Ein Mensch sieht anders, will sagen: etwa schärfer und genauer, als der andere; jener abstrahirt und denkt genauer und präciser, als dieser. Alle unsere Begriffe haben den Stempel unserer Individualität empfangen, und die neuerzeugten tragen die Physiognomie des Vaters. — Merkwürdig aber ist und bleibt es, daß

die Ideenwelt überhaupt hohle Begriffe, unverdaute Bestandtheile festzuhalten vermag, wie die physische Organisation unverdaute, nicht in organische Eigenlebendigkeit umgewandelte, anorganische Substanzen. Die Letzteren können den Menschen sogar auf unnatürliche Art ausdehnen, ihn mästen, ihm einen falschen Schein von strotzender Gesundheit verleihen, gerade, wie die hohlen Begriffe dem Geiste einen Schein außerordentlichen Inhalts, vielseitigen Wissens, imponirender Gelehrsamkeit, schlagfertiger Beredtsamkeit gar wohl zu geben im Stande sind. — Also wer auf die Anschauung lossteuert, der will der Intelligenz die richtige Grundlage, ein sicheres Fundament geben und die Seinigen vor Hohlheit bewahren, und läßt er durch eine geschickte Katechetik den ihm Anvertrauten selbst abstrahiren, selbst urtheilen und denken, so arbeitet er auf eine intellectuelle Selbstthätigkeit hin und sagt damit, daß ihm die intellectuelle Bildung überall hoch und wichtig erscheine.

Und wer also handelt, der wirkt im Sinne des Begründers der neueren Pädagogik. Pestalozzi hat mehr gewollt, als die Begründung einer richtigen und durchgreifenden intellectuellen Bildung, ich weiß das wohl; aber diese hat er auch und ganz vornehmlich gewollt. Sie bildet ein Hauptaugenmerk der ganzen neueren Schule, und wer sie hinwegzuräumen sucht, der legt die Axt an die Wurzel des durch fünf Jahrzehnte aufgeblühten Baums — meiner Meinung nach vergeblich; denn dieser Baum läßt sich nicht mehr zerstören.

Kann denn überall der Wille zu solcher Zerstö-

rung vorhanden sein? Leider ja, wie die Erfahrung zeigt. Er kann in einer an und für sich mächtigen Individualität erscheinen, die sich dem Autoritätsprincipe ergeben hat. Fragt man nun, wie man dazu kommen könne, sich solchem Principe unbedingt zu verschreiben, so hat der zum Antworten Geneigte einen schwereren Stand als der Fragende; denn dieselbe Erscheinung hat sehr verschiedene, zum Theil verborgene und schwer zu enträthselnde Ursachen. Gemüthszustände und besondere Lebenserfahrungen, selbst die verschiedenen Grade physischen Wohl- und Weheseins, spielen hier Rollen, welche ich nicht zu zeichnen vermag. Einige Ursachen aber liegen auf der Hand und können schon genannt werden. Der Eigennutz der äußerlich bevorzugten Menschen gehört zu denselben, jener Menschen, die von der Unwissenheit und Bornirtheit der Massen den größten Vortheil zu erlangen hoffen und wohl wissen, daß man eben nur S c h a f e scheeren kann. Eine zweite Ursache scheint mir in einer verunglückten Befriedigung des dem Menschen innewohnenden metaphysischen Bedürfnisses zu liegen. Dieses Bedürfniß scheint dem Menschen angeboren zu sein. Das kleine Kind fragt schon ängstlich nach der Entstehung der Dinge, und meine kleine Tochter konnte nicht schlafen, als sie den ersten Sarg sah; sie quälte mich unaufhörlich mit Fragen, wie die: Was heißt todt? Warum ist er denn nun todt? Wohin kommt er nun? Hat er denn im Himmel auch etwas zu essen und ein Bettchen? ꝛc. Der Mensch fühlt von früh an einen innern Drang, in das Wesen und den Zusammenhang aller Dinge

einzudringen, mit einem Worte, sich eine bestimmte Weltanschauung zu schaffen. Manchem Menschen wird diese Befriedigung durch ein bestimmt abgeschlossenes System, das als Offenbarung an ihn herantritt. Plötzlich reißt ihn der Verstand aus der schon sicher und gemüthlich gewordenen Burg. Eine Bombe nach der andern wird ihm in diese Feste geworfen; und diese Bomben sind um desto größer und vernichtender, je bedeutender die intellectuelle Energie seines Geistes an und für sich ist, und je mehr sie durch Unterricht und Erfahrung entwickelt wird. Da verläßt er das nicht mehr zu haltende Paradies und setzt den Fuß auf den langen und dornenvollen Weg des Gedankens, nach innerer Befriedigung sich sehnend und lechzend. Diese innere Befriedigung wird erst dann erreicht, wenn er sich wirklich eine klare und zusammenhängende Weltanschauung erworben hat, die zwar hier und da veränderlich und wandelbar ist, dennoch aber den Zusammenhang, die Abgerundetheit und Abgeschlossenheit nie verliert. — Viele aber erreichen natürlich dieses Ziel nicht, kehren um, fühlen sich enttäuscht und wenden sich nun gegen den, der sie auf diesen Weg der Enttäuschung geführt hat, gegen den Intellect und die intellectuelle Bildung. Die Autorität schwingt wieder das Banner und der verhaßte Maulwurf Intellect ist „besorgt und aufgehoben", und wird nur gebraucht, wenn es sich nicht um die höchsten Dinge, sondern um praktische Fragen und Alltäglichkeiten handelt. Man weiß nicht, ob man hier glauben oder nicht glauben soll: selbst ein bekannter und in vieler Beziehung frivoler

Dichter kehrte, wie es den Anschein hat, in's Lager der Autorität zurück, „nachdem er bei den Hegelianern die Schweine gehütet".

Der Rückschlag, der auf die Alles wissen und erklären wollende, auf die weltconstruirende deutsche Identitätsphilosophie, der sich die besten Söhne unserer Nation in die Arme warfen, gefolgt ist, konnte nicht ohne Einfluß auf die pädagogische Entwicklung bleiben. Der Verstand schien banquerott gemacht zu haben. Auf das Ministerium Altenstein folgte das Ministerium Eichhorn und nach Friedrich Wilhelm III. kam Friedrich Wilhelm IV. Die Männer, welche nicht aus dem obenerwähnten nichtswürdigen ersten Grunde, sondern aus dem zweiten oder aus anderen, edleren Gründen dem Rückschlage folgten oder ihn selbst mit hervorzubringen suchten, erhoben leise Waffen gegen die pestalozzische Intelligenzbildung. Natürlich wagte Niemand radical, revolutionair aufzutreten; die Pädagogik selbst mußte ihrem Mephistopheles den Mantel leihen. Schon vor 1848 begann der Kampf. Der bei richtiger Behandlung außerordentlich wirksame und entschieden der intellectuellen Bildung dienende deutsche Unterricht mußte herhalten. Der große Becker und sein pädagogischer Nachfolger, Jakob Wurst, wurden in Bann gethan, unter dem Vorwande, daß natürlich durch alles Denken in und an der Sprache und über dieselbe, namentlich in der Volksschule, die Sprech- und Sprachfertigkeit verloren gehe. An jeder solcher Mantelfalten des Mephistopheles (womit ich keine Person, sondern den rückschlagenden und als solchen treibenden

Geist meine) war eine Spur Realität, welche einen Handgriff für das Gefäß bildete, aus welchem Bad und Kind ausgeschüttet wurden. — Sie kennen den Gang, den die Methode der deutschen Sprache hierauf gegangen ist. Leute, wie Kellner, meinen, daß wir mit der jetzigen sprachlichen Ausbeutung des Lesebuchs das Non plus ultra erreicht haben. Ich meine, daß ein Rückschritt aus dem Rückschritt vonnöthen ist, daß die logische und planmäßige Behandlung des Sprachunterrichtes überall nothwendig, das Auspressen guter Lesestücke nach vielen Seiten hin gefährlich und unpraktisch ist, und daß wir aus der ganzen Bewegung nur etwas zu lernen haben: wir sollen nämlich nicht Stoffbildung verlangen, wo noch keine Grundlage und Productivität vorhanden ist und sein kann, sondern auf geschickte Weise für die logische und systematische Behandlung dieser Disciplin den Stoff herbeischaffen, und das wo möglich so, daß aus dem Wissensschatze des Knaben, mit dem wir vertraut sein müssen, oder aus dem eigenen Wissensvorrathe, das Passende in repetirender, belehrender, associirender Weise entlockt oder herbeigebracht wird. — Nach 1848 wurde gegen die „abstracte Richtung" der pestalozzischen Schule Sturm gelaufen. Die Schule sollte bekanntlich die ganze Revolution verschuldet haben. Zuerst kamen eingeschreckte, redliche Männer und begannen den Kampf gegen Windmühlenflügel. Ihnen halfen die Zurückkämpfenden, welche der obengenannten zweiten Kategorie angehörten. Es war dies ein Kampf gegen Windmühlenflügel, weil in der pestalozzischen Schule von der Abstraction allerdings

die Rede ist, aber doch nur dann, wenn man gesehen und gehört, reale Dinge angeschaut und der Wirklichkeit Rechnung getragen hat. In der That wußte Niemand zu sagen, worin die vielgenannte abstracte Richtung eigentlich zu suchen sei. Die Pädagogik fing an, den Verstand zu verlieren. Da erinnerte man sich, daß der Mensch auch Gemüth habe, und daß dieses höchst wahrscheinlich in Hinsicht der Ausbildung vernachlässigt worden sei. Aber wiederum konnte keiner der vielen Reformatoren angeben, was eigentlich unter Gemüth zu verstehen sei. — Der Verstand schien abhanden gekommen zu sein. Die Periode der Gemüthsbildnerei hat hoffentlich ihr Grabgeläute schon gehört. Wir wollen sie begraben und ein kleines Erbtheil aus ihrer Hinterlassenschaft antreten. Die Charakterbilder und sonstige Einzelbeschreibungen, welche wir von den Gemüthsbildnern erhalten haben, wollen wir dankbar im Dienste der Anschauung benutzen. — Jetzt kamen die Männer, welche hauptsächlich aus dem obengenannten ersten Grunde retrograde Richtungen einschlugen. Sehen wir recht, so war das bekannte, an dieser Stätte oft erwähnte und getadelte Regulativ ein Ausläufer der ebenfalls angedeuteten politischen Ansicht und Praxis. Mephistopheles wollte auch dieses Mal den Mantel von Mama (nicht s e i n e r Mama) Pädagogik leihen. Es gelang ihm aber dieses darum so schlecht, weil ein Mann vorhanden war, der ihn mit fester Hand erbarmungslos zerriß. Diese That wird nicht die letzte unter denen sein, welche die Geschichte der Pädagogik D i e s t e r w e g einst sehr hoch anrechnen

wird. Die Regulative blühen äußerlich noch; aber bald wird man erleben, was Heine singt:

„Da schallt's vom Kirchthurm Eins herab:
Da stürzten die Geister sich heulend in's Grab!"

Neben diesen rückweisenden Richtungen hat sich bekanntlich noch die der sogenannten „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" geltend zu machen gesucht. Da aber diese nur bei ihrem Vertreter, Herrn Daniel Georgens, nicht bei ihrem tüchtigen Apostel, Hermann Pösche und anderen Gleichgesinnten, mit der modernen, das ist: pestalozzischen Erziehungsweise in totalem Gegensatz stehen will, so gehört ihre Betrachtung nicht in das Bereich dieser Arbeit.

Nach diesem kleinen geschichtlichen Ueberblicke drängt sich die Frage auf, was der Verstand, der eingestandenermaßen manche erschütternde und vernichtende Wirkung haben kann, denn nun Ersprießliches zu leisten vermöge, und warum es überall rathsam sei, in seiner Ausbildung energisch und in der von Pestalozzi angebahnten Weise fortzufahren? Jeder praktische Mann und jeder frei denkende Mann, der in der Emancipation der individuellen Ueberzeugung in der Menschheit Heil und Segen Erzeugendes erblickt, wird mir auf diese Frage leicht zu antworten wissen. Es ist auch jedem ein Leichtes, sich selbst zu sagen, was der praktische Mann antworten würde. Ich gehe dieserhalb darauf nicht weiter ein. Die Stimme der praktischen Männer hat aber allerdings in dieser Sache viel Gewicht. Denn diese Männer gebrauchen allerhand Maschinen. Die Fabrikation aber bedarf der

Naturwissenschaft, die Naturwissenschaft des Intellects, der Intellect der Bildung. Darum sind sie unsere großen Freunde und Hauptgegner der Rückschrittsmänner. — Der ebengenannte freigesinnte Mann wird keinen Schaden darin erblicken, daß Einer oder der Andere durch den Verstand aus der gemüthlichen Ruhe einer überlieferten Ueberzeugung aufgeschreckt wird, auch darin nicht, daß es Einem oder dem Andern auf dem Wege des eigenen Denkens etwas zu kalt und unbehaglich wird, und daß er darum den Ausgangspunkt wieder sucht. Die Verstandesbildung, so wird er denken, kann ihm jedenfalls nicht schaden, dem jungen Menschen; dringt er in Betreff der Anschauung von den letzten Dingen durch, so wird er ein concentrirter, feststehender, Andern voranleuchtender und die Welt in einem bestimmten Kreise bewegender Mensch, wo nicht, so hängt glücklicher Weise sein moralischer Werth von der letzten Ueberzeugung nicht unmittelbar ab; die Moralität aber kann und wird an der intelligenten Entwicklung keine Fallbrücke, sondern eine sichere Stütze finden. Den letzten Satz möchte auch ich unterschreiben und ihn nunmehr zu begründen suchen.

Jede That des Menschen erscheint mir als Product zweier Factoren: der augenblicklichen Regung seines Charakters und des durch den Intellect erzeugten und herbeigeführten Motiv's. Es giebt in Hinsicht dieses Contactes vier Fälle:

1) Die Charakterregung ist edel; das Motiv ist auch edel.

2) Die Charakterregung ist gemein; das Motiv ist edel.

3) Die Charakterregung ist edel; das Motiv ist gemein.

4) Die Charakterregung ist gemein; das Motiv ist gemein.

Im ersten Falle kommt bei starken Naturen sicherlich eine grandiose Handlung zum Vorschein; im zweiten und dritten Falle schwankt die Wagschale und es kommt darauf an, wer von den beiden Factoren der stärkere ist. Im ersten Falle bestimmt den Menschen die Summe zweier Kräfte, im zweiten und dritten Falle die Differenz derselben. Das Resultat des vierten Falles kann selbstverständlich nicht zweifelhaft sein.

Wer meine Ueberzeugung theilt, dem springt die ungeheure Wichtigkeit des intellectuellen Geisteskindes, des Motiv's, sofort in die Augen. Aber auch derjenige, welcher diese Ueberzeugung nicht theilt, wird die erwähnte Duplicität in Hinsicht der Erzeugung unserer Thaten zugeben, und jedenfalls dem Motiv eine bedeutende Macht einräumen müssen. Wir alle werden also darüber einig sein, daß es von der höchsten Wichtigkeit ist, in dem Menschen edle und als solche starke Motive zu erzeugen, oder diese Erzeugung zu vermitteln. Deshalb fragt es sich hier, wie das zu machen sei?

Die Stärke eines Motivs zeigt sich an den Schwingungen, die es im Willen hervorbringt. Man nennt diese Schwingungen gewöhnlich Gefühle. Und zweitens zeigt sie sich in der Macht, die es über den Charakter davonträgt. Die Motive müssen das Gefühl

der Liebe und Begeisterung erregen, wenn sie gehörig wirken sollen. Das thun sie, wenn sie als ein Abgerundetes, Klares, Bestimmtes vor die Seele treten, d. h. wenn erstens der Intellect in Betreff ihrer Ueberzeugung seine Schuldigkeit gethan hat, und wenn zweitens die Motive, welche die Form von Sätzen haben, Grundsätze geworden sind. No. 1 ist unmöglich, wenn der Intellect nicht gehörig abgeschliffen ist, und hier zeigt sich die Nothwendigkeit der intellectuellen Bildung in Bezug auf das sittliche Handeln. „Was ich nicht klar weiß, macht mich nicht heiß"; halbgeborne, halbverstandne, unklare Ideen können keine besonnene, tüchtige That erzeugen. Somit scheint es sofort klar, daß man in dieser Beziehung gar nicht genug für die Klärung des Kopfes und die Schleifung des Intellectes wirken kann. Ein schwacher, confuser Verstand ist ein stumpfes Messer, mit dem auch die kräftigste Hand keine entschiedene Gestalt herausarbeiten kann.

Wie aber werden die Sätze zu Grundsätzen? Grundsätze sind Sätze, die den Weg aus dem Kopfe in den Grund der Seele genommen haben, die durch ihre wiederholte Anwendung uns lieb geworden sind, gegen die wir nicht verstoßen können, ohne ein Gefühl der Leere und der Scham darüber zu empfinden, daß wir unserem inneren Leben ungetreu geworden sind. Der Mensch erwirbt sich auf negative und positive Weise Grundsätze. Von der positiven Art war eben die Rede. In negativer Weise erwirbt er sich solche, wenn er nach der That sieht, daß ihn dieser oder jener

Vorsatz unter bestimmten Umständen und bei seinem Charakter „in's Pech" gebracht hat, und darum beschließt, künftighin das Gegentheil zu thun. — Den Motiven verdankt der Mensch in der ersten Jugendzeit seine Sittlichkeit nicht. Die ist im Anfange bei guter Leitung Sache der Gewohnheit. Das junge Kind wird zu seinem richtigen Handeln durch das „Ich will's haben!" seiner Erzieher bestimmt, später durch den eigenen Entschluß: erst liegt der Schwerpunkt seines sittlichen Thuns in Anderen, später in ihm selbst. Rückt der Schwerpunkt in die Seele hinein, so fängt die sittliche Freiheit an. Reichen Autorität und persönliche Anhänglichkeit im ersten Falle, reicht die Ueberzeugung im zweiten Falle nicht aus, so tritt die Strafe ein, damit die Liebe erzeugende Gewöhnung um jeden Preis erzielt werde und die unangenehmen Folgen den Betroffenen nöthigen, sich auf dem erwähnten negativen Wege Grundsätze zu bilden. Die Autoritätserziehung tritt also allmählich ihr Mandat an die Selbsterziehung ab. Der Intellect keimt auf; das was man vom Zögling verlangt hat, erkennt er als berechtigt und vernünftig; er schafft Ideen und Vorsätze über das Schulleben hinaus und bewährt die Sätze als ein theures Vermächtniß, die er im sittlichen Thun erkennen und lieben gelernt hat. Da gilt es, ihm immer weiter und weiter die Augen zu öffnen, ihn anzuleiten, daß er seinen gegebenen Charakter erschaue und demgemäß seine Vorsätze und Entschlüsse fasse; da gilt es zuletzt, den letzten Vorsatz, nämlich den, zur Fahne des edlen Menschenthums zu schwören, in ihm zu erregen,

ihn zu bestimmen, das Böse zu vermeiden, das er schon verachten lernte, wie er das Gute lieben gelernt hat.

Welche Mittel führen nun zu dieser Ausrüstung eines Menschen mit stichhaltigen Grundsätzen? Die vollständige Beantwortung dieser Frage würde hier zu weit führen. — Wenn in einer Schule Grundsätze erzeugt werden sollen, so muß dieselbe selbstverständlich von Grundsätzen geleitet werden. Das Ganze muß eine im schönsten und edelsten Sinne des Wortes sittliche Corporation sein. Ueberall muß der junge Mensch die sittliche Lebensluft in seiner Umgebung einathmen. Der Religionsunterricht muß dem das Kind umwogenden Leben Ausdruck verleihen, an dem Schulleben und an dem Leben großer biblischer und geschichtlicher Gestalten den anschaulichen Hintergrund haben, und alle Strahlen der jugendlichen Erkenntniß in einem Brennpunkt zu vereinigen streben. Ich weiß wohl, daß die Männer der Kirche für die Kirche noch ein Mehreres von dem Religionsunterrichte verlangen; aber diese unmittelbare, praktische, augenblicklich und dauernd eingreifende Seite muß er auch haben. Wenn der Theologe Jenes erwartet, so darf der Pädagoge Dieses verlangen. Der anschauliche Hintergrund, das ganze sittliche Schulleben, muß aber nothwendigerweise vorhanden sein, und nur der sollte den Religionsunterricht ertheilen, der diesen Hintergrund am genauesten kennen muß und den größten Einfluß auf seine Gestaltung hat: d. h., der Director. Mit ihm Hand in Hand soll arbeiten der Geschichtslehrer, der Lehrer der Naturgeschichte — kurz, wir kommen wieder zum Anfang

dieses letzten Raisonnements zurück: das ganze Schulleben soll aus einer Idee quillen und jede Maßregel die Abstammung aus dieser Idee verrathen.

Sittlich geübt und mit klaren, scharfen und tüchtigen Motiven begabt, soll der Mensch in's Leben treten. Letztere sollen stark genug sein, den Charakter zu unterstützen, wenn er schon an und für sich zum Guten neigt, und somit inneres irdisches Glück schaffen inmitten einer ergiebigen Wirksamkeit; sie sollen ihm Schach bieten, wenn er zu unedlen und unsittlichen Handlungen treiben will. Und jeder Einzelne soll seinen Charakter kennen, wie der Reiter sein Pferd, und wissen, was er zu thun und zu lassen hat, wenn seine an und für sich gute, oder seine an und für sich wilde, egoistische Natur Sprünge mit ihm machen will, die er entweder unterstützen kann, oder die er sich verbitten muß.

Hier, m. H., haben Sie allgemeine Umrisse; wenn ich kann, so werde ich einzelne Punkte des Ganzen auszuführen suchen, wenn hier und da eine Stunde für mich übrig bleiben sollte.

IX.

Diesterweg und Ketteler.

1.

Wir können nicht unterlassen, unsern Lesern kund zu thun, welche Gedanken der Streit zwischen dem Pädagogen und dem Bischof in uns anregt. Nicht als ob wir dem uns befreundeten und von uns verehrten Diesterweg helfen wollten: dieser Kämpfer hat in seinem Leben schon „viel Pulver gerochen" und bedarf unseres Beistandes nicht; es soll unsererseits der Antheil, welchen jeder denkende Pädagog und Lehrer an dem in Rede stehenden Streite nimmt, einen subjectiven Ausdruck erhalten. Wir wünschen, daß dieser Ausdruck im Stande sein möge, hier und da das Urtheil über den casus belli in etwas zu schärfen.

Es tritt auf diesem geistigen Schlachtfelde in Collision: 1) der Protestant mit dem Katholiken; 2) der Mensch mit dem Menschen; 3) der Pädagog mit dem Bischof. — No. 1 soll uns jetzt zuerst beschäftigen.

Der Katholik (Ketteler nämlich) ist mit dem Protestanten in Hinsicht des Folgenden einverstanden: „Wahr ist ohne Zweifel, daß der Lehrer, wie jeder Mensch, berechtigt ist, sich eine selbständige Meinung über den Inhalt der Religionslehre zu bilden; daß das, was wir im Glauben bekennen, mit der Vernunft nicht im Widerspruch stehen darf, sondern im Gegentheil in ihr seine volle Bestätigung finden muß; daß es endlich unsittlich ist, aus irgend einem andern Motive als aus Liebe zur Wahrheit einem Glaubensbekenntnisse anzuhängen."

Der katholische Bischof fährt fort: „Das war zu jeder Zeit der Grundsatz der katholischen Kirche. Dem Protestantismus war es vorbehalten, als Folge der Sünde, einen Widerspruch zwischen der Vernunft und dem Inhalt der christlichen Glaubenswahrheit anzunehmen."

Wenn das von jeher der Grundsatz der katholischen Kirche war, so fragen wir hier zunächst erstaunt: welchen Ursprung hatte die Inquisition — welche Quelle die Bartholomäusschandthat, die Ketzerriecherei, die Gluth unzähliger Scheiterhaufen? Der Herr Bischof hat sich doch gewiß mit der Geschichte beschäftigt; sollte ihm dergleichen beim Niederschreiben gar nicht eingefallen sein? — Wäre der Grundsatz in der katholischen Kirche von jeher wirklich vorhanden gewesen, so hätten auf diesem Baume ganz andere Früchte wachsen müssen — denn Grundsätze sind eben Wahrheiten, die zur That treiben und Handlungen bestimmen. Himmelschreiende Thatsachen aber, welche

nicht zu widerlegen sind, sprechen gegen die Behauptung des Herrn Bischofs. Und wenn die hohen Würdenträger des Katholicismus wirklich der Meinung sind, daß man als ein sittlicher Mensch nur aus Liebe zur Wahrheit einem Glaubensbekenntnisse anhängen darf: weshalb macht man nur Proselyten um jeden Preis, und steckt sogar arme unmündige Judenknaben, trotz des Widerspruches nicht blos der protestantischen, sondern der ganzen gebildeten Welt, in das Taufwasser? In der That, man ist in Gefahr, aus der Haut zu fahren, wenn man Behauptungen vernehmen muß, die aller Erfahrung ohne Weiteres Hohn sprechen!

Der Protestant sagt weiter: „Es giebt in Betreff des Fürwahrhaltens und folglich auch des Glaubens kein Müssen und kein Sollen, und es kann von keiner Pflicht des Fürwahrhaltens die Rede sein.“ Der Katholik erwiedert: „Herr Diesterweg spricht von lauter Dingen, die wir anerkennen, also für wahr halten sollen, wenn wir nicht unsittlich handeln wollen; er erklärt die sittliche Gesinnung für die Basis aller menschlichen Tüchtigkeit, und dennoch soll von einer Pflicht, etwas für wahr zu halten, keine Rede sein können. Ist es denn keine Pflicht, sittliche Gesinnung zu haben und die Basis aller menschlichen Tüchtigkeit zu besitzen?! — Solche unglaubliche Verwirrung herrscht in diesen Köpfen! Es besteht allerdings eine Pflicht zu einer sittlichen Gesinnung, weil das Sittengesetz nicht von dem Willen des einzelnen Menschen abhängt, sondern von einem höhern Willen dem Menschen gegeben und als Gesetz — ihm gesetzt, nicht von

ihm erfunden — seinem Geiste eingeprägt ist; es besteht deshalb auch eine Pflicht, die Grundlagen dieser sittlichen Gesinnung anzuerkennen und für wahr zu halten. Deshalb kann man den Menschen, der diese sittlichen Grundlagen nicht anerkennen will, unsittlich nennen. Ganz dasselbe gilt aber auch von andern Gebieten. Es giebt Naturgesetze, es giebt Denkgesetze, es giebt Vernunftgesetze, die sich alle als „Müssen" und „Sollen" geltend machen, die alle uns verpflichten, sie für wahr zu halten. — Was würde Herr Diesterweg dem Kinde sagen, welches ihm beim Vortrag irgend eines ganz einleuchtenden mathematischen Satzes widersprechen und mit seinen eignen Worten endlich, trotz aller Erklärung der innern Nothwendigkeit, antworten würde: „von einer Pflicht des Fürwahrhaltens kann keine Rede sein"?"

Antwort: Diesterweg würde dem naseweisen Jungen vermuthlich eine Ohrfeige appliciren! Der Herr Bischof, welcher Diesterweg Confusion vorwirft, leidet hier an einer heillosen Begriffsverwirrung. Wo von innerer Nothwendigkeit die Rede ist, da hört der Begriff Pflicht auf. Wer nicht begreifen kann oder nicht glauben will, daß $2 \times 2 = 4$ ist, der ist entweder verrückt und gehört dann ins Irrenhaus, oder dummdreist albern, wie der in Rede stehende Junge. Was wir aber unter „Pflicht" verstehen, soll sogleich gesagt werden. Der Herr Bischof wirft hier auch zweierlei durcheinander. Diesterweg behauptet, daß von einer Pflicht auf dem Gebiete des Glaubens nicht die Rede sein könne; der Bischof hält ihm im ersten

Theil der angeführten Erwiederung entgegen, daß auf dem Gebiete der Ethik der Begriff der Pflicht eintreten müsse. Das hat der Pädagoge auch nie bestritten, und doch hat er, wir müssen es bekennen, Veranlassung zu dieser confusen Würfelei gegeben. Er sagt nämlich an einer Stelle: „Wer aus Menschengefälligkeit, Schwäche, egoistischen Absichten, um der Beschönigung der Leidenschaften willen 2c. das, was er bei Lauterkeit des Herzens eigentlich für wahr zu erachten sich nicht entbrechen kann, dennoch in Abrede stellt und läugnet, verfällt dem unsittlichen Unglauben." — Wer das thut — sagen wir — der ist ein Heuchler, aber kein Ungläubiger; er glaubt und weiß, daß er unrecht redet und handelt; darum verstößt er nicht gegen den Glauben, sondern gegen die Sittlichkeit.

Trotz dieser unklaren Definition hat der Pädagog in der Hauptsache ganz recht: von einer Pflicht kann nur auf dem Gebiete der Moral die Rede sein. Die Moral hat bekanntlich verschiedene Grundlagen. Die bekannteste und verbreitetste Basis ist das von außen herantretende Gesetz irgend welcher positiven Religion — bei uns der Dekalog. Der denkende Theil der Menschheit hat sich indeß mit dieser Basis niemals begnügen wollen; zu allen Zeiten erblicken wir das Bestreben, der Sittlichkeit eine natürliche Grundlage zu geben, die Quellen der Ethik in der Menschennatur selbst aufzusuchen. Von Sokrates bis Schopenhauer begegnen wir in der Geschichte der Philosophie diesem Bestreben. Dieser sucht das Fundament seiner Moral im Dekalog, Jener in irgend welchem wissenschaftlichen

System; ein Dritter folgt den Regungen seines durch Erziehung und Gewöhnung geadelten und veredelten Herzens ohne Furcht vor Höllenstrafen und ohne tiefere Reflexion. Das sittliche Handeln ist weder unmittelbar abhängig von einem festen Glauben, noch von einer tiefern Ueberzeugung; allerdings aber ist es um desto intensiver und zuverlässiger, jemehr es von der einen oder der andern Seite unterstützt und belebt wird. Der Herr Bischof steht auf dem Standpunkt des Dekalogs und, wie wir annehmen wollen, des aufrichtigen Offenbarungsglaubens; sein Standpunkt ist als solcher ein berechtigter und ehrenwerther; aber seine Behauptung, daß man den unsittlich nennen dürfe, der seine sittliche Grundlage nicht anerkennen wolle, ist eine ungereimte, widerspricht aller Erfahrung und ist auch im Munde eines katholischen Machthabers eine gefährliche, die man nicht ernstlich genug zurückweisen kann. Es ist auch an der Zeit, ihn zu erinnern an den Zustand der Moral in jenen Ländern, in welchen seine alleinige Basis der Ethik doch gewiß nicht fehlt. Ein Blick auf Rom selbst könnte ihn in dieser Beziehung zum Nachdenken anregen, namentlich dann, wenn er es für gut hält, den Sitz des katholischen Glaubens mit dem protestantischen Norden in Hinsicht der Cultur wie der Sittlichkeit unparteiisch zu vergleichen. — Möge er also Allen Gerechtigkeit in ethischer Hinsicht widerfahren lassen, auch den wissenschaftlichen Moralisten. Bei ihm bedeutet Pflicht eine Handlung, die aus Gehorsam gegen ein Gesetz geschehen soll; — bei

ihnen eine Handlung, durch deren bloße Unterlassung man einen Andern verletzt, d. h. ein Unrecht begeht. Jeder in seiner Weise. Der Eine fordert Gehorsam, der Andere Früchte der Liebe und der Gerechtigkeit aus Vernunft, Mitleid und Erbarmen. Alle, welche es mit der Ethik ernstlich meinen, fordern frühzeitige strenge Zucht der Jugend, Entwicklung und Kräftigung der Selbstbeherrschung und des auf das Gute gerichteten Willens überhaupt. Also Pflicht in dem einen oder dem andern Sinne herrscht auf dem Gebiet der Moral; in dem zweiten Sinne aber läßt sie das Gebiet des Glaubens unberührt; man verletzt Niemand, wenn man einen andern Glauben hat, als er. Allein auch nach der ersten Ansicht liegt die Sache so; denn Pflichten giebt es nur da, wo von Handlungen die Rede ist. Glauben ist doch gewiß nie und nirgends Handeln.

Der Herr Bischof aber meint: „Eine Abweichung von dem bestimmten Bekenntniß muß deswegen vorkommen, wo dieses Bekenntniß mit der Wahrheit in Widerspruch steht, und sie darf nicht vorkommen, wo der Inhalt des Bekenntnisses Wahrheit ist." — Mit dem ersten Theil dieser Behauptung sind wir allerdings völlig einverstanden; aber im zweiten „liegt der Hase im Pfeffer." Wenn der Inhalt des Bekenntnisses Wahrheit ist, so kann sie nicht vorkommen, wenn der Mensch seine gesunde Vernunft noch hat. Was aber zeigt das verdächtige „Dürfen" an? Den ganzen katholischen Standpunkt, für den wir Protestanten uns höchlichst bedanken. Wenn von dürfen die Rede ist,

so wird an einen äußern Zwang gedacht. Darf der Mensch hier und dort nicht, so kann die Entscheidung über das, was wahr oder unwahr ist, nicht in ihm selbst, sondern muß in einer Macht außer ihm liegen. Diese Macht bilden Papst, Concilien, Bischöfe rc. Die ganze Phrase läuft also etwa auf Folgendes hinaus: „Du darfst von dem Bekenntniß abweichen, wenn es mit der Wahrheit im Widerspruch steht; aber soll dich unser Fluch und Bannstrahl nicht treffen, nur dann, wenn wir etwa diesen Widerspruch zugeben und dich autorisiren, ketzerische Gedanken zu hegen.', Da haben wir das ganze alte Elend, die Quelle der Inquisition und alles Unheils, das die Wahrheitspächterei über die Menschheit gebracht hat! Gottlob, daß wir Protestanten über diesen Standpunkt hinüber sind, daß bei uns Jeder in sich selbst das Forum haben darf, auf dem er für sich über Wahrheit und Unwahrheit zu entscheiden das Recht hat! Bei uns erkennen wir nur eine Macht an, die der subjectiven Ueberzeugung; die aber ist eine allgewaltige und ausschließliche. Wo sie eintritt, da hört alles Dürfen und Sollen auf, da giebt es nur ein inneres Müssen und „nicht anders Können." Und wenn diese Gewalt ihr Werk in Geist und Herz vollendet hat, dann streben wir ohne Furcht vor Bannstrahl und Scheiterhaufen darnach, der innern Ueberzeugung durch die That einen möglichst entsprechenden und energischen Ausdruck zu verleihen. Solches Streben, Herr Bischof, hatte von jeher der Mann, der Vieles vermag — nur nicht gegen den „Stachel der Wahrheit zu löcken,"

Ihr Gegner. Wollen sehen, ob Ihre Pfeile gegen diesen Gegner nicht immer schnurstracks auf den Schützen zurückfliegen!

2.

Wir sind in unserer ersten Arbeit da angekommen, wo der Protestant nicht mehr mit dem Katholiken zu gehen vermag. Bei letzterem fragt es sich, ob seine Vernunft mit der „Wahrheit," will sagen mit den „gottgegebenen Realitäten" (wie sich unsere protestantischen Katholiken ausdrücken) in Zwiespalt gerathen darf. Ja freilich:

Wer darf das Kind beim rechten Namen nennen? —
Die Wenigen, die was davon erkannt,
Die, thöricht g'nug, ihr volles Herz nicht wahrten,
Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
Hat man von je gekreuzigt und verbrannt!

Aber zu unserm Heil entging ein Mann dem Scheiterhaufen. Da stand er; er konnte nicht anders, und Gott half ihm! Seit jener Zeit sind „alle Christen wahrhaft geistlichen Standes, und ist unter ihnen kein andere Unterschied, als des Amtes."

Erkennen wir also schon als Protestanten das Recht der individuellen Prüfung in Glaubenssachen, und in eben diesen Sachen nur eine Gewalt an, die der lebendigen Ueberzeugung, so müssen wir solches noch viel mehr thun als Erzieher und Lehrer der Neuzeit. Zwischen dem Protestanten und Katholiken liegt schon eine Kluft, zwischen dem Pädagogen der

Neuzeit und dem katholischen Bischof ein Abgrund. Den Beweis für diese Behauptung wollen wir hier zunächst zu führen suchen und zum Schluß die Collision des Menschen mit dem Menschen ins Auge fassen.

Beginnen wir mit dem, was von dem Herrn Bischof als die größte unter den nach seiner Meinung unwahren Behauptungen des Pädagogen bezeichnet wird. Letzterer meint in seinem Artikel, daß es bei der Erziehung der Jugend zur Gottesliebe, zur Nächstenliebe, zur sittlichen Gesinnung wenig oder gar nicht auf diese oder jene Vorstellung ankomme. Ersterer erwiedert, diese oder jene Vorstellung von Gott sei aber gerade das Mittel zur Gottesliebe, sei die Wahrheit, die Alles, auch den Glauben, regieren solle. Die Kirche lege diese Wahrheit als Anfang und Fundament in die Seele des Kindes, und zwar die höchste Wahrheit, einen Funken Licht aus dem Himmel. Auf diesem Boden erbaue sich dann die Liebe zu Gott und die wahre Tugend. (NB. Was ist unwahre Tugend?) Die ganze Kraft des Christenthums auf allen Gebieten des menschlichen Daseins im Ganzen wie im Einzelnen sei, abgesehen von der unsichtbaren Gnade, aus den Lehren, den Glaubenssätzen, dem Dogma des Christenthums hervorgegangen.

Wir sehen also hier die entgegengesetzten Pole (die sich aber dieses Mal nicht anziehen können) deutlich genug. Bei dem Pädagogen kommt erst die Sittlichkeit, darauf die Gottesliebe, zuletzt die innere Anschauung von den höchsten Dingen, deren größere oder geringere Tiefe, Klarheit und Schönheit — wenn

dabei überall von Schönheit die Rede sein kann — von dem Höhenpunkte der ganzen Bildung abhängig ist; bei dem Bischof wird die göttliche, fertige, für alle Individuen gleiche religiöse Wahrheit von außen in die Seele der Kinder, welche gewissermaßen nur das Gefäß dieser Wahrheit ist, gelegt und treibt hier die Früchte der Gottesliebe und Sittlichkeit. Bei Jenem entwickelt sich diese Wahrheit in dem Menschen und trägt den Stempel seiner Individualität; bei Diesem kann nach dem eben Gesagten von solcher Entwicklung selbstverständlich nicht die Rede sein; der Mensch darf hier nur aufnehmen, und braucht nur der Wirkung des von außen Gekommenen, ewig Fertigen in ihm nichts entgegenzusetzen.

Wer als Lehrer und Erzieher im Geiste Pestalozzi's wirkt und als solcher das äußere und das innere Auge offen hält, was seine erste Pflicht und die conditio sine qua non aller ersprießlichen Wirksamkeit des Erziehers ist, der wird kaum zweifelhaft darüber sein, daß er eben so sehr wie der pädagogische Vorkämpfer durch einen Abgrund von dem Bischof getrennt wird. Zuvörderst ist ihm klar, daß es ihm, auch wenn er es wollte, schlechterdings unmöglich ist, die in dem Dogma niedergelegten, von erwachsenen Denkern ausgesprochenen, religiösen Vorstellungen, „die ewige Wahrheit," von vornherein und gleich zu Anfang in die junge Kindesseele hineinzubringen, so daß der Reflex dieser „Wahrheit" in dieser Seele dem Urbilde nur einigermaßen conform zu nennen wäre. Er weiß aus der Psychologie, daß die von außen andrin-

genden Gedanken und Begriffe nur dann zünden, wenn sie im Geiste Vorstellungsmassen begegnen, aus denen sie sich aufs Neue zu entwickeln im Stande sind. Wo diese Fundamente noch gänzlich fehlen, da hört vielleicht das äußere Ohr, aber das innere gewiß nicht, und jeder Ausdruck der objectiv glänzendsten Wahrheit verhallt nutzlos und läßt in der Seele des Kindes nicht die geringste Spur zurück.

Aber der katholische Bischof weiß sich zu helfen. Er sagt in seinem Hirtenbriefe: „Der Tempel Gottes in Jerusalem hatte drei Theile, den Vorhof, das Heilige und das Allerheiligste. So hat auch der Weg, auf dem der Religionsunterricht das Kind zu Gott führt, drei ähnliche Stufen. Das Auswendiglernen ist wichtig, aber es ist nur der Vorhof des Tempels. Das Verstehen der Wahrheiten, die Gott offenbart hat, ist noch viel wichtiger, aber dadurch allein ist die Seele noch nicht bei Gott; es ist das Heilige, das zum Allerheiligsten führt. Die Liebe Gottes aber, die volle Hingabe an Ihn, das ist das Allerheiligste, wo Gott selbst wohnt und die Kinder erwartet, die wir zu Ihm führen sollen."

Also erste Stufe: Auswendiglernen. Das aber müssen wir gerade so sehr für einen Geistesmord halten, wie das Hineinpfropfen unverdaulicher Speisen in einen Magen, der weder Lust noch Kraft hat, den Assimilationsprozeß einzuleiten, für einen Magenmord. Wir aber sollen den Geist nicht morden, sondern zu entwickeln suchen. Wir sind hier so weit von dem Bischofe entfernt, wie die Zeugung vom Untergange,

wie die Pflege des Lebens von der Vernichtung desselben!

Aber sollen wir auch die Frucht im Stiche lassen, wenn wir deren vermeintliche Wurzel nicht anzuerkennen im Stande sind? Sollen wir nicht von früh an die sittliche Gesinnung zu entfalten trachten? Gewiß. Aber wir wissen als Erzieher, wie wenig wir mit Vorstellungen, Ermahnungen ꝛc. in diesem Punkte auszurichten vermögen; wir wissen, daß wir das Gute und Sittliche einzig und allein durch Uebung des Guten und Sittlichen erreichen. Das Kind muß dazu angehalten werden: das ist die Summe unserer Weisheit auf diesem Gebiete; wir müssen Willen, Kraft und Geschick haben, auf dieses Ziel loszusteuern: darin besteht unsere Aufgabe. Der sittliche Wille tritt dem Kinde zu Anfang in dem Erzieher entgegen; der Schwerpunkt seines richtigen Handelns liegt noch nicht in ihm, sondern außer ihm. In der Regel reicht bei dem geschickten Erzieher die natürliche Autorität und die Liebe des Kindes zu ihm aus, um letzteres zum Guten zu bewegen; wenn nicht, so tritt die Strafe oder eine vernünftige Erregung und Anregung des Ehrtriebes ein. Strafe soll Furcht erregen, damit die gute Frucht um jeden Preis erzielt werde, bis endlich die Liebe zum Guten die Furcht überwindet. „Die völlige Liebe treibet die Furcht aus.“ Die Liebe zum Guten aber ist eine Frucht der Uebung des Guten, nicht der Erkenntniß desselben. Du kannst (um ein Beispiel zu gebrauchen) den unordentlichen Jungen tausendmal zum Guten ermahnen, kannst ihm mit aller

Kraft einer hinreißenden Beredtsamkeit das Wesen der Ordnung darlegen und ausmalen: der Junge bleibt unordentlich, wie er war. Aber bringe ihn auf irgend welche vernünftige Weise dazu, eine hinreichende Zeit ordentlich zu sein, und du wirst sehen, daß nach und nach die Liebe zur Ordnung in ihm aufkeimt und gleichzeitig der Abscheu vor allem Verworrenen um ihn her. Und so wie hier, so ist es auch auf dem Gebiete der Sittlichkeit überhaupt: die Liebe zum Guten kommt aus der Uebung desselben. Fragt man uns hier nach dem Warum dieser Erscheinung, so wissen wir keine andere Antwort, als folgende: Das kommt daher, weil das Gute eigentlich der Ausdruck der innersten und geheimsten, schöneren Natur des Menschen ist, weil der Genius des sich entwickelnden Menschen aufjauchzt, wenn der Mensch sich auf einer Bahn befindet, die dieser Natur entspricht. Wem diese Erklärung nicht genügt, der möge sich eine andere suchen. Aber die von uns erwähnte Thatsache steht für jeden denkenden und erfahrenen Erzieher bombenfest.

Also der Bischof will zuerst das Auswendiglernen; wir wollen von vornherein sittliche Uebung. Bei ihm soll die sittliche Gesinnung (sie ist doch wohl weiter nichts als die Liebe zum Guten) aus der zuerst auswendig gelernten, hinterher erkannten ewigen „Wahrheit" folgen; in unsern Augen und nach unserer Erfahrung kann sie aber nun- und nimmermehr daher kommen.

Damit ist nun nicht gesagt, daß nicht nach und

nach die Ermahnung, die Appellation durch das Wort an Vernunft und Gewissen, meinetwegen auch die ewige „Wahrheit," den Helfershelfern der Erziehung zur Sittlichkeit, der Autorität, der persönlichen Zuneigung, der Furcht und dem Ehrtrieb, sich beigesellen, einzelne oder einige dieser Factoren nach und nach ablösen solle. Je mehr im Gegentheil der intellectuelle Pol des menschlichen Geistes zu einer innern Macht wird, um desto mehr soll diese Macht aufgerufen und von vornherein in den Dienst des Sittlichen gestellt werden. Aber auch hierbei muß erinnert werden, daß der von außen herantretende Begriff oder Gedanke bei der obenerwähnten Neuerzeugung im Geiste jene individuelle Gestalt annimmt, die schon seine Wurzeln, die Vorstellungen, tragen. Ein und derselbe Gedanke hat in zwei verschiedenen Individuen allerdings etwas Gleichartiges, nimmt aber nichtsdestoweniger in jedem derselben seine individuelle Gestalt an. Hier liegt die Wurzel der Berechtigung, weil der stricten Nothwendigkeit der individuellen Ueberzeugung; sie entfaltet sich, sie wächst eben so gut, wie alles Organische, und treibt verschiedenartige Früchte bei verschiedenen Individuen. So genießen die Blumen alle dasselbe Sonnenlicht und trinken denselben Thau, und doch, wie verschieden blühen sie nicht!

Das ist es, was der Pädagoge meint, wenn er von dem ewig beweglichen Fluidum des Geistes redet, wofür ihn der Bischof so hart abstraft. Aber seine Hiebe treffen nicht den Gegner, sondern die neuere Psychologie und anerkannte Wahrheiten der Philosophie.

Der Herr Bischof darf übrigens in diesem Punkt durchaus nicht besorgt sein; denn trotz des ewigen Wechsels bleibt immer ein Unveränderliches, trotz der Mannigfaltigkeit immer ein Einiges.

Ob Alles im ewigen Wechsel auch kreist,
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Die Formen wechseln allüberall im organischen Leben, aber das Grundwesen, das Gesetz, wonach es angetreten, und das Wesen, worauf es ruht, bleibt. Eine systematische Anschauung im Innern ändert sich eben als Ganzes; aber die ewig wahren Elemente dieser Anschauung, die ewigen Wahrheiten, die sich im Geist und Gemüth als solche ankündigen, bleiben, wenn sie sich auch hier und da läutern, klären und vertiefen; nur die abgestorbenen und todten Elemente, welche sich nicht mehr halten lassen, werden ausgeschieden. Alle Bäume sind eben Bäume, trotzdem, daß jeder Genosse des Waldes Baum in seiner Weise ist. So werden auch die wahrhaft ewigen Wahrheiten des Christenthums nach wie vor verschiedene Menschenherzen erobern und trotz der nothwendigen individuellen Gestalt, welche sie in jedem Busen annehmen, ewige, unveränderliche Wahrheiten sein und bleiben, und wenn auch ihr Ausdruck noch so viele Metamorphosen durchmachen muß. Es ist einmal die Bestimmung alles Endlichen, zu welchem auch der Ausdruck ewiger Wahrheiten gehört, daß es immer neu sich gestaltet, während das Wesentliche, weil es eben ein Ewiges ist, bleibt und besteht.

Nach unserer Meinung ist also die Erweckung der

Liebe zum Guten, der sittlichen Gesinnung No. 1, und Vorstellung und Ermahnung können nicht die erste Stelle unter den zu diesem Ziele führenden Mitteln einnehmen. Ist dieses Ziel erreicht, so keimt in der herangereiften Seele die Wunderblume der Religiösität auf, jenes Gefühl der Einigung und des Einsseins mit dem ewigen Geiste, das die Quelle des höchsten menschlichen Glückes, sprudelnder Gemüthskraft und überwältigenden Muthes ist. Erst lernt der Mensch lieben das Unsichtbare, die Wahrheit, die Tugend, dann den Unsichtbaren, den Urquell der ebengenannten himmlischen Mächte. Hier heißt es: „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie (und nur sie) werden Gott schauen!" Wie sollte auch wohl diese höchste Potenz der Liebe eine Frucht der Vorstellung von Gott sein können! Ist doch das göttliche Bewußtsein von uns nur zu denken als ein so Unermeßliches, so Unendliches, so Allumfassendes, daß es für ein so durchaus Bedingtes und an Endliches Geknüpftes, als das menschliche Erkennen, nicht anders als ein Unergründliches und Unfaßbares, als ein Mysterium erscheinen kann, das aller menschlichen Vorstellung bis auf einen gewissen Grad trotzt, und das nur das Gemüth auszufüllen vermag durch die Macht und Tiefe der Liebe, welche selbst als ein Unendliches und Unergründliches erscheint.

Was aber die obenerwähnte systematische religiöse Anschauung betrifft, zu deren Construction das dem tieferen Menschen angeborne metaphysische Bedürfniß früh treibt, so wird der christliche Lehrer, der in dem

Christenthum ein treibendes und die Welt bewegendes Princip erkennt und überzeugt ist, daß einen andern Grund Niemand legen kann, als Christus, die reifere junge Seele zu der christlichen Weltanschauung zu führen suchen. Er erwartet dabei, daß die ewigen christlichen Wahrheiten in dem Schüler dereinst individuelle Gestalt gewinnen werden, falls sie wirklich Leben bekunden. Die Jugenderziehung kann aus psychologischen Gründen zu dieser Weltanschauung nur einen sichern Grund legen, auf dem das Leben weiter zu bauen im Stande ist. Die Spitze aller innern Entwicklung ist in einer an und für sich intensiven und concentrirten Seele die Vorstellung von dem Verhältniß des ewigen Geistes zur Welt- und zur Menschenseele. In gewisser Weise schafft der Mensch (wie ein geistreicher Mann gesagt hat) Gott nach seinem Bilde, d. h. die Reinheit, Klarheit und der innere Gehalt seiner Vorstellung von den letzten Dingen giebt einen Maßstab für die Art und den Höhenpunkt der Entfaltung seines innern Lebens überhaupt.

Hiermit glauben wir den Beweis geliefert zu haben, daß, wie wir oben behaupteten, für den modernen Pädagogen nothwendig das Letzte ist, was der Bischof für das Erste hält, daß Letzterer für die Wurzel, was Ersterer für die Frucht halten muß, und umgekehrt, daß also Beide unvereinbare Gegensätze repräsentiren. Somit könnten wir unsern Bischof dieses Mal verlassen, wenn nicht aus dem Thema unserer dritten Arbeit ein Punkt in die diesmalige herüber spielte.

Diesterweg hat es nämlich als eine Pflicht der Ehrlichkeit gegen Jedermann erklärt, immer die Wahrheit, seine Ueberzeugung zu sagen. Der Pädagog hat wohl nicht geahnt, daß ihn der Bischof auf diesen Ausspruch hin verbindlich machen werde, auch vor den Unmündigen jederzeit seine Ueberzeugung herauszusagen. Das hat derselbe aber in der That in seinem zweiten Angriff gethan, was uns höchlich wundert, da jeder Bauer weiß, daß Kinder und Kranke die Wahrheit nicht immer ertragen können. — Was sollte daraus werden, wenn man auf die von Kindern oft gestellten Fragen in Betreff der Zeugung die Wahrheit ohne Weiteres auskramen wollte! Was sollte darnach kommen, wenn man die naiven Vorstellungen der Kinder vom lieben Gott, vom gestorbenen Geschwisterchen, das nun mit glänzenden Kleidern angethan im Himmel lebt, ꝛc. ohne Weiteres zerrisse, und an deren Stelle irgend welche dogmatische Vorstellung, z. B. „die ewige Wahrheit" des Herrn Bischofs, zu setzen suchte? — Wir können hier kurz sein: Wäre der Herr Bischof eben kein Bischof, sondern ein Pädagoge, so würde er Diesterweg nicht dafür verantwortlich gemacht haben, daß er Selbstverständliches nicht weiter als nothwendige Ausnahme von vornherein erwähnt hat.

Bis hierher also sahen wir alle Controversen der beiden Männer aus ihrem Verhältniß zum Christenthum und ihrer Stellung im Leben mit Nothwendigkeit folgen. Jetzt kommen wir an den Punkt, wo der Mensch dem Menschen gegenübertritt, an den eigentlichen Ausgangspunkt des Streites, und da wird die

Sache allerdings bedenklicher und ernster! Wir wollen nun sehen, wessen Persönlichkeit schwerer und gewichtiger in die Wagschale der Gerechtigkeit fällt, die des Berliner Abgeordneten oder des hohen geistlichen Würdenträgers.

3.

Der Bischof nennt in seiner jüngsten Polemik Diesterweg einen Mann, „der einst einen so großen, auch jetzt noch nicht ganz erloschenen Einfluß auf die deutsche Lehrerwelt geübt" habe. Wir erfahren also, daß der Einfluß des Mannes, dessen Name an der Spitze unserer Arbeit steht, noch nicht ganz erloschen ist. Was sagt zu dieser Entdeckung die vox populi, welche in neuester Zeit in der Stadt Berlin vernehmbar wurde? Unstreitig mehr als der Herr Bischof. Sie mag Letzteren belehren, daß besagter Einfluß nicht allein nicht erloschen ist, sondern daß er blüht, wie jemals, nach unserer Meinung zum Heile unseres Vaterlandes. Diese Thatsache mag Manchem sehr ungelegen sein; aber sie läßt sich doch nicht wegleugnen. Die „pensionirte Pädagogik" ist wieder auf dem Plan. — Mit dem großen Einfluß, den Diesterweg gehabt haben soll, hat es allerdings seine Richtigkeit. Von der Bedeutung dieser pädagogischen Erscheinung wird unzweifelhaft so lange die Rede sein, als es eine Geschichte der Erziehungskunst giebt. Diese Geschichte wird dem rastlosen Kämpfer auch den zähen

Widerstand einer unbeugsamen Gesinnung sehr hoch anrechnen, welcher von ihm ausging während der zehnjährigen Herrschaft einer rapiden, geistesmordenden und rechtverdrehenden Reaction. Unausgesetzt hat er die schneidenden Waffen eines scharfen Intellects gegen die entsittlichende Sophisterei geschwungen, die feile Gesinnungslosigkeit schonungslos an das Tageslicht gezogen und nach Gebühr beurtheilt und verurtheilt, hat die Verzagten ermuntert und den Blöden die Augen geöffnet. Dabei hat die Lehrerwelt manches scharfe Urtheil aus seinem Munde vernehmen müssen; ja es schien fast, als ob der strenge Kritiker und Richter eben nur ein solcher sei, aber keine mitleidige, herzliche, gefühlvolle Seele. Wie indessen kein wirklich bedeutender, d. h. seine Zeit auf einem bestimmten Gebiete bewegender, bahnbrechender Mensch ohne Gemüthstiefe gedacht werden kann, so ist auch Diesterweg nicht zu verstehen, wenn man bei seiner Beurtheilung die in ihm wohnende, Alles überwältigende Liebe zur Menschheit und zur Jugend, zu seinem Beruf, zur Wahrheit und Tugend, kurz zu Allem, was die höchsten Interessen der Menschheit ausmacht, außer Acht läßt. Solche Liebe ist das Zeichen einer tiefsittlichen, religiösen Gesinnung, und an ihr soll erkannt werden, wer der Jünger des Stifters der Religion der Liebe ist und wer nicht. („Daran wird jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger seid" ꝛc.) — In der That, wer Diesterweg's Leben und Streben genau ansieht und zu verstehen weiß, der wird zu der Ueberzeugung gelangen, welche wir so eben freudig aussprachen, und er wird

den Hirten nur bedauern, der von allen Kanzeln seines Sprengels den „Schafen" vorlesen läßt, „daß der bekannte Diesterweg von einer tief feindseligen Gesinnung gegen das Christenthum und die Kirche durchdrungen sei!"

Ja freilich, des Bischofs Ansichten vom Christenthum und von der Kirche kann ein Diesterweg nicht theilen, und da der Erste sich nach seiner Meinung im Vollbesitz der ewigen Wahrheit befindet, so ist jeder Widerspruch nicht gegen ihn, sondern gegen die ewige Wahrheit gerichtet, welche in Rom in der Person des infalliblen Papstes — eine Krone trägt. Doch überlassen wir den Aufblick zu jener Krone den französischen und östreichischen Soldaten, welche sie schützen, und wenden wir uns wieder zu dem schlichten Mann „ohne Titel und ohne Orden".

Ihn hat niemals darnach gelüstet, ein „kleiner Papst" zu sein; offen und ungeschminkt hat er stets seine Meinung zur Prüfung vorgelegt und zu der unerbittlichsten Kritik seiner Ansichten aufgefordert. Er hat stets nur anregen, nicht überreden, stets zum Nachdenken auffordern und nicht das Nachdenken unterdrücken wollen. Wenn der Bischof in den Schriften solches Mannes Irrthümer zu entdecken glaubt, so verpflichtet er ihn und Andere zum Dank, wenn er diese aufzudecken und uns Alle zu belehren unternimmt. Es ist also ganz in der Ordnung, daß der geistliche Würdenträger dem Pädagogen widersprochen hat. Im geistigen Kampfe wendet sich aber jeder gerechte Mann an ein Publicum, welches auch dem Gegner zugänglich

ist. Diesterweg wandte sich an das gebildete und denkende, hauptsächlich an das pädagogische Publicum; Bischof Ketteler aber läßt ihn „abkanzeln“ vor allem Volk, auch vor dem gedankenlosen Pöbel, der natürlich nachspricht, was die Anführer sagen, und einst „Kreuzige ihn!“ schrie, als es den hebräischen Priestern gefiel, den Heiland zu vernichten. — Wenn es dem Nachfolger des heiligen Bonifacius um die Wahrheit und nur um die Wahrheit zu thun war, so hätte er von vornherein die Erfindung Gutenberg's und nicht die Kehlen seiner Untergebenen benutzen sollen. Aber nein, dem gehaßten Manne mußte ein Hieb versetzt werden an derjenigen Stätte, an welcher die Religion der Liebe gepredigt werden soll.

So wie uns nun aus dem Gebahren des Bischofs die antimoralische Triebfeder, der Haß, hervorleuchtet, so erblicken wir in der Publication des Diesterweg'schen Artikels den Ausdruck wohlthuenden Mitleids und lobenswerthen Gerechtigkeitssinnes. Letzterer läßt ihn Folgendes sagen: „Die Unterweisung in einer bestimmten Religions- oder Kirchenlehre ist seiner (des Lehrers) Schule vorgeschrieben von den Eltern oder der Kirche oder dem Staat, kurz von den Herren der Schule. Diese Unterweisung hat die Schule übernommen, in derselben muß sie gelehrt werden, sie gehört mit zu der vom Lehrer übernommenen Verpflichtung. Er würde seiner Pflicht fehlen, wenn er dagegen handelte.“ — Der Bischof bemerkt hierzu: „Hr. Diesterweg erkennt es also als eine vom Lehrer übernommene Pflicht an, die religiöse Unterweisung in jener bestimm-

ten Religions- und Kirchenlehre vorzunehmen, welche der Herr der Schule, Eltern, Kirche oder Staat, vorgeschrieben hat. Natürlich sind wir hier vollkommen einverstanden.'' Wir sind nun in der Lage, daß diejenigen Sätze Diesterweg's, die dem Herrn Bischof am meisten gefallen, uns am allerwenigsten zusagen. Die Kategorieen: sittlicher Glaube, sittlicher Unglaube, unsittlicher Glaube, unsittlicher Unglaube — mit denen der Katholik einverstanden zu sein scheint — können unserer Meinung nach nicht aufgestellt werden, weil die beiden Elemente dieser Combination nicht zusammengehören. Auch bei der eben citirten Behauptung müssen wir Halt machen und fragen: Was heißt das, die religiöse Unterweisung vornehmen, wie es die Herren der Schule wollen? Leitest du eine Privatschule, so ist dieser, dein Herr, doch zunächst die Schulgemeinde, d. h. die Gesammtheit der Eltern, welche dir ihre Kinder anvertrauen. Du hast diesen Herren ehrlich gestanden, welches deine Stellung zum Christenthume ist. Diese deine Ueberzeugung erkennen sie als eine berechtigte an, und weil sie dich auch für einen tüchtigen Lehrer halten, so vertrauen sie dir ihr Liebstes an. Einige werden deine religiöse Ueberzeugung völlig theilen, andere nicht in gleichem Grade. Diese vertrauen dir vielleicht dennoch ihre Kinder an, weil sie trotz alledem durch dein Sein, Leben und Streben angezogen werden. Eine dritte Gruppe steht dir in deiner religiösen Anschauung entgegen und vertraut dir dennoch, weil sie weiß, daß du in der Begründung der ethischen Basis (von welcher in der 2. Arbeit die

Rede war) anerkennungswerthe, praktische Tüchtigkeit zeigst, daß du das religiöse Element von dem dogmatischen zu scheiden weißt, bei den jüngeren Kindern vor allen Dingen auf Sittlichkeit und Religiösität hinarbeitest und bei größeren die dogmatischen Hadersachen unberührt lässest, daß also auch der Geistliche, welcher dein Werk fortsetzt, ohne deine dogmatische Ansicht zu theilen, ein Allgemeines vorfindet, auf dem er nach seiner Art und Auffassung weiter zu bauen im Stande ist. Wir kennen eine Schule, die fast jährlich einige Schüler in den Confirmationsunterricht eines Geistlichen sendet, welcher der dogmatischen Ansicht des Religionslehrers der Schule schnurstracks entgegensteht; dennoch sind ihm, dem Geistlichen, diese Schüler sehr willkommen, weil er beobachtet haben will, daß selbige sich durch religiösen Sinn, durch sittliches Betragen, durch Fleiß und Eifer auszeichnen. Dem katholischen Bischof wird freilich dergleichen von seinem Standpunkte aus ganz unmöglich erscheinen! — Eine vierte Gruppe der Schulgemeinde einer Privatschule verhält sich in religiösen Dingen indifferent, und will nur, „daß die Schüler etwas lernen"! Der Director einer Privatschule steckt also so weit weder in der Scylla, noch in der Charybdis. Jeder weiß, wie er mit ihm daran ist, und er kann denken: „Wer nicht für mich ist, der ist wider mich."

Wie aber, wenn er sich, wie viele seiner Collegen, der Inspection der Kirche unterwerfen muß? Bei uns Protestanten sind die Diener der Kirche bekanntlich [illegible]t verschiedener Meinung. Das Recht dieser Ver-

schiedenheit darf sich kein Protestant nehmen lassen. Uns wenigstens erscheint es völlig albern, wenn man auf den religiösen Ausdruck des sechszehnten Jahrhunderts, welcher, als solcher, der Vergänglichkeit anheimfällt und längst anheimgefallen ist, auf die symbolischen Bücher, als auf ein ewig bis auf den Buchstaben Bindendes und Bestimmendes hinweist. — Dieser Ausdruck i s t schon der Vergänglichkeit anheimgefallen; denn jeder, auch der Orthodoxeste, weicht in etwas von ihm ab, weil er durchaus nicht mehr anders kann. — Mit Recht fragte daher einer unserer höchst gestellten Geistlichen den hier tagenden Kirchentag, die Versammlung unserer Orthodoxen, w i e w e i t man eigentlich von der Anschauung des 16ten Jahrhunderts abweichen dürfe', um kirchentags f ä h i g zu sein? da ohne allen Zweifel jedes Kirchentagsmitglied solche Abweichung praktisch statuire.

Es bleibt also dabei: unsere Geistlichen sind recht verschiedener Meinung. Wie nun, wenn mit der Person des Schulaufsehers auch die Meinungen wechseln? Soll der Lehrer da den Mantel nach dem Winde hängen? Gewiß nicht! Wie der Geistliche seine eigene Meinung hat, so darf auch er die seinige haben. Und wenn der Geistliche wirklich ein Protestant und kein verkappter Katholik ist, so wird er solches Recht auch zu schätzen wissen und die Freiheit des Lehrers respectiren; wenn er aber glaubt, daß der Schulmann irrt, so wird er nur eine Macht in Anspruch nehmen wollen: die der Belehrung und Ueberzeugung. Und diese Macht wird ihn siegen lassen, wenn die Wahrheit auf

seiner Seite ist! Sind also Lehrer und Geistliche religiös gesinnte, ernstlich strebsame, humane und tolerante, wahrhaft protestantische Männer, die das Recht lebendiger individueller Ueberzeugung anzuerkennen und zu schätzen wissen, so kann von keinem ernstlichen Conflict die Rede sein. Bedenklicher aber wird die Sache, wenn der Lehrer ein gesinnungstüchtiger Mann, der Geistliche ein Zelot ist, dem die äußere Gewalt zu Gebote steht; wenn dieser Zelot nicht mit der Macht der Ueberzeugung heranrückt, sondern mit Absetzung, äußerer Noth und Elend droht, wenn für den Lehrer wirklich die gewisse Aussicht vorhanden ist, daß er für die Ausübung seines guten protestantischen Rechtes in äußeres Verderben geräth. Der Bischof von Ketteler weiß zwar in diesem Falle ein sicheres Mittel; er erinnert den Lehrer, daß es ja durchaus keine Pflicht für ihn sei, in der Schule zu bleiben, er könne ja einfach hinausmarschiren. Das wird ein gesinnungstüchtiger junger Mann, dem noch die ganze Welt offen steht, freilich auch als die einfachste Lösung betrachten und sich aus der Absetzung nichts machen. Ein solcher Mann wird sich gar nicht in die Gefahr begeben, wenn diese möglich ist, wie sie allerdings in der jüngsten Zeit blinder Reaction nicht blos möglich, sondern auch wirklich war. Die Seminare wurden in dieser Zeit leer, und die Begeisterung für den Lehrerberuf schwand völlig dahin. Es war eine Zeit zum „Katholischwerden"; sie ist hoffentlich nun vorüber! — Also mit dem jungen Lehrer wird man bald fertig; der wird denken: „Leb' wohl Tyrannei; ich will lieber

Steine klopfen an der Chaussee." Wenn aber ein älterer Mann, Vater vieler Kinder, die er versorgen muß, in dieses Dilemma geräth, wie dann? Der Mann kann sich nicht so ohne Weiteres absetzen lassen; denn er trägt nicht blos seine eigene Haut zu Markte, sondern auch die der Seinigen. Wenn solch ein Mann nun seine gefährliche Situation erschaut und dennoch seine Ueberzeugung überall herausspricht, so bewundern wir ihn und staunen ihn an; wenn er mit Rücksicht auf die Seinen und Angesichts des Elends, in das man ihn stürzen möchte, stumm wird wie das Grab, vorsichtig wie ein Jesuit; wenn er in der Schule ausruft: „So sagt man und meint man, und so stehet geschrieben!" anstatt seine eigene Meinung herauszusagen, so bedauern wir den armen Mann und überlassen es Hrn. von Ketteler, den ersten Stein auf ihn zu werfen. Unserer Meinung nach steht der Lehrer in dem Falle der Nothwehr, und an dem Schaden, welchen die Jugend dabei hat, trägt nicht er die Schuld, sondern der äußere Dränger, der von der Kirche oder vom Staate bestellte Schulaufseher.

Nach dieser Erwägung werfen wir unsere obige Frage noch einmal auf: Was heißt es für einen Protestanten, die religiöse Unterweisung der Schule vornehmen, wie es die Herren der Schule wollen? Diese Herren stellen ihre Anforderungen nach bestem Ermessen und Gewissen, und nach bestem Ermessen und Gewissen lehrt auch der Lehrer. Er hat den ernstlichen Willen, im Einklang mit diesen Herren zu lehren, und thut dies auch wirklich, so weit sich solches mit seinem

Gewissen verträgt. Zeigt sich ein Zwiespalt, so leiht er der Belehrung ein williges Ohr, ist entfernt von allem Eigensinn und sucht nur die Wahrheit. Zwingt ihn seine Ueberzeugung, diesen Zwiespalt aufrecht zu erhalten, so hat er wieder einzig und allein sein Gewissen zu fragen, ob er noch mit der Kirchengemeinschaft, welcher er zufällig angehört, zu gehen vermag oder nicht, ob er Religionslehrer sein darf oder ob er den Unterricht niederlegen muß. Eine Appellation an das Gewissen des Lehrers steht auch den in Rede stehenden Herren zu, aber kein äußerer Zwang. Verurtheilt ihn sein Gewissen nicht, so hat er festzustehen, und die „Herren" haben ihn nach den Früchten seiner Wirksamkeit zu beurtheilen; bemerken sie in seiner Schule den Geist der Sittlichkeit und Tüchtigkeit, ein christlich religiöses Leben und Streben, den Zug der Liebe und des Wohlwollens bei Lehrern und Schülern, Begeisterung für das Ideale und Höchste, tüchtige Arbeit und unausgesetztes Ringen nach dem Bessern: kurz, trägt das Ganze Früchte, deren Werth sich weder übersehen noch verkennen läßt, so hat man ihn in Ruhe zu lassen und seine Ueberzeugung zu respectiren, und sollte sie auch bedeutend von derjenigen, welche die Herren haben, abweichen. Das nennen wir protestantisch denken und handeln, und das Gegentheil nennen wir unprotestantisch und verkehrt! „Man fürchtet bis auf den heutigen Tag von dieser Macht der freien Subjectivität, die keinen höhern Herrn gelten läßt, als den Gott, wie er sich im eigenen Gewissen offenbart, dieser Subjectivität, welche das Christenthum zum ersten Mal

aufgeschlossen und der Protestantismus wieder entdeckt hat, die größten Gefahren für Staat und Kirche, für die ganze Ordnung der menschlichen Gesellschaft. Mit Unrecht. Man hat sie nur zu fürchten, wo man sie mit falschen, ungeistigen Mitteln beschneidet und bindet. Man lasse den Geist frei walten, er corrigirt sich stets selber, die Wahrheit und das Gute ist stets siegreich über die Lüge und das Schlechte; sonst gäbe es keinen Gott!"*)

Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß auch Diesterweg gleichfalls das Gewissen als letzte Instanz anerkennt. Er sagt: „Der Lehrer wird angestellt, daß er die Kirchenlehre lehre, nicht seine Lehre, sondern die seiner Kirche. Hierbei wird vorausgesetzt, daß die Lehre seiner Kirche auch sein Glaube sei — eine ganz billige Voraussetzung; denn warum sollte er sich sonst zu dieser Kirche halten? — aber diese Voraussetzung schließt nicht die Möglichkeit aus, daß er in diesem oder jenem Punkte von der allgemeinen Kirchenlehre abwiche, dissentire, jetzt oder später, was beim Fortgange innerer Entwickelung nicht zu vermeiden ist. Dieser Dissensus kann freilich eine solche Höhe erreichen, daß es ihm als ehrlichen Mann nicht möglich ist, die Lehre der Kirche zu lehren. Dann bleibt ihm nichts übrig, als auszuscheiden, wenigstens auf den Religionsunterricht zu verzichten." Da haben wir also das Gewissen als letzten Richter. Wer es besitzt, —

*) „Ein Gang durch die christliche Welt. Von Heinrich Lang. Berlin 1859." (S. 41.) Ein für jeden denkenden Menschen sehr empfehlenswerthes Buch!

und wie kann ein Mensch Erzieher und Lehrer sein, der diese empfindliche Magnetnadel, die unausgesetzt auf den heiligen Ursprung aller Dinge hinweist, nicht besitzt! — dem wird es unmöglich sein zu heucheln, d. h. anders als im Sinne und Geiste seiner innersten Ueberzeugung zu lehren, und ist er im Falle jener Nothwehr, von der wir oben sprachen, so wird der arme Mann wahre Tantalusqualen zu erdulden haben.

Wer übrigens den eben citirten Diesterweg'schen Satz gelesen hat, der wird sein Erstaunen darüber nicht unterdrücken können, wie der Bischof trotz alledem behaupten kann, der Pädagog wolle „ein teuflisches System von Lug und Heuchelei" verbreiten. Der Haß und das Uebelwollen des Hierarchen muß, Diesterweg gegenüber, grenzenlos sein! Ersterer würde sich auch mit dem Letzteren wohl kaum in eine wissenschaftliche Disputation eingelassen haben; es scheint, daß ihm nur daran gelegen ist, den Ketzer zu verdammen. Er entschuldigt sich auch recht ausführlich, daß er in seiner Stellung (!) und bei seiner Arbeit sich mit dem Diesterweg zum zweiten Mal eingelassen habe, und kündigt an, daß er nicht gesonnen sei, sich wiederholt mit ihm zu beschäftigen. Heißt das vielleicht, christliche Demuth haben und der Wahrheit die Ehre geben? Und wie verträgt sich mit solcher Ankündigung das wahrheitsgemäße Bekenntniß zu Anfang der Polemik, daß es seine (des Bischofs) Pflicht sei, öffentlich zu widerrufen, falls er sich geirrt? Hier sehen wir nicht logischen Widerspruch — der ist häufig zu verzeihen —

sondern eine Collision des innern Menschen mit der bessern Ueberzeugung, und die ist unverzeihlich.

Alle Sätze der zuletzt angeführten Diesterweg'schen Rede können wir übrigens durchaus nicht ohne Weiteres unterschreiben, und diese sind es gerade, die nach unserer Meinung willkommene Gelegenheit zum Angriff bieten. Die Gerechtigkeitsliebe hat den pädagogischen Führer hier und da zu weit getrieben. Einmal halten wir uns alle nicht zu einer Kirche aus freier Wahl. Diese könnte nur stattfinden, wo die Kirche gänzlich vom Staate getrennt ist und mit irgend welchem Glaubensbekenntnisse weder bürgerliche Vortheile nach Nachtheile verknüpft sind. Wenn einst das Staatskirchenthum nicht mehr sein wird, müssen auch die Uebelstände, welche aus dieser Verschmelzung erwachsen, verschwinden. — Wie kann Diesterweg aber unter den jetzigen Umständen fragen: „Warum sollte sich der Lehrer zu einer Kirche halten, wenn ihr Glaube nicht der seinige ist?" Ferner wird der Lehrer nur als Theolog angestellt, die Lehre seiner Kirche zu lehren; als Volksschullehrer aber wird er zunächst installirt, um Lehrer und als solcher dann auch Religionslehrer zu sein. — Wäre der Schule der Religionsunterricht gänzlich genommen und den Theologen anheimgegeben, wie das in manchen Staaten wirklich der Fall ist, so wären damit alle möglichen Conflicte sofort beseitigt, in die der Lehrer durch diese seine Doppelstellung so leicht gerathen kann. Dieser Ausweg scheint Vielen der einzig mögliche zu sein. Wir gehören nicht zu diesen Vielen; denn da nach unsern Begriffen moralische und

religiöse Bildung von der dogmatischen Unterweisung zu trennen ist, weil sich die Religion zur Kirchenlehre wie das Allgemeine zum Besondern, wie das Naturwüchsige und Originale zum Künstlichen und Gemachten verhält, so können wir nicht absehen, warum die Schule die Entwickelung und Bildung der moralischen und religiösen Gesinnung nicht unter allen Umständen pflegen könne und solle? Wohl aber erkennen wir den unschätzbaren Werth des Religionsunterrichtes, welcher den pädagogischen Maßstab verträgt, den unberechenbaren Einfluß desselben auf den ganzen Geist der Schule und ihren erziehlichen Erfolg. Wer diesen Erfolg einmal praktisch erlebt hat, der wird schwerlich für die gänzliche Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Schule stimmen. Natürlich muß auch der Religionsunterricht darnach sein! Es kann hier nicht dargelegt werden, wie wir ihn uns denken. — Wenn nun der Lehrer die Kirchenlehre lehrt, so muß diese zuvörderst **seine** Lehre geworden sein, d. h. er muß von ihrer Wahrheit überzeugt sein. Tritt der erwähnte äußerste Dissensus ein, so kann er immer noch einen moralischen und religiösen Einfluß ausüben; aber den g a n z e n Religionsunterricht, der auch die Behandlung des dogmatischen Theils verlangt, kann er nicht mehr übernehmen. Oder wäre es vielleicht rathsam, die verschiedenen dogmatischen Meinungen, die „Hadersachen", historisch nebeneinander zu stellen und sich jedes Urtheils zu enthalten? In der That giebt es eine Partei unter den Lehrern, die auf diese Frage mit Ja antworten würde. Wir unsererseits halten diese An-

sicht für sehr gefährlich. Kinder sind eben Kinder und können und sollen in Hinsicht der letzten und höchsten Dinge noch keine Kritiker sein. Fangen sie an zu kritteln, so hört die religiöse Regung auf, und eine elende Skepsis — die im Grunde eitel Naseweisheit ist — dörrt das junge Gemüth aus. Der pädagogisch gebildete und fein fühlende Lehrer sagt (so glauben wir) niemals, was nach seiner Meinung nicht ist und nicht sein soll, sondern was ist und was sein soll. Er hütet sich, die Skepsis, die in unserer Zeit leider nur zu früh erwacht, ungeschickt hervorzurufen und ihr Nahrung zuzuführen. So behandelt er auch diejenigen biblischen Geschichten, deren Gewand und Buchstabe ihm als zeitlich und unwesentlich erscheint. Er hütet sich, vor den Kindern an der Schale herumzuklauben, sondern geht direct auf den Kern los und macht ihn fruchtbar für das kindliche Gemüth. Wer das etwa auch für Unwahrheit und Heuchelei erklären wollte, der müßte von Unterricht und Erziehung, so wie von der Natur der Kindesseele, gerade so viel wissen, wie „die Kuh vom neuen Thor". Wenn man den Mund aufthut, so soll man allerdings die Wahrheit sagen; aber daraus folgt nicht, daß man den Mund zur Unzeit aufthun soll! — Diesterweg hat Mitleid mit der armen Jugend; darum verlangt er dringend, daß der Lehrer die „Hadersachen" daheimlasse. Vor allen Dingen verlangt er das von dem jüngern Manne, dem als Lehrer dieser oder jener Zweifel in die Seele fährt. Er soll diesen Zweifel nicht sofort auskramen, sondern erst warten, bis sich eine etwaige neue Ueber-

zeugung in ihm abgeklärt hat. Das ist sogar auf wissenschaftlichem Gebiete anzurathen. Wer z. B. die Goethe'sche Farbenlehre studirt und ihre wissenschaftliche Begründung durch Schopenhauer gelesen hat, der soll nicht etwa sofort Newton verlassen und die Kinder irre führen, sondern hübsch bedenken, daß die gegenwärtig dominirende Ansicht Eigenthum der Kinder werden soll — und dies so lange, bis sie etwa vor den Schranken der Wissenschaft fallen sollte. Wie man nun darin, daß der Lehrer mit seinen Zweifeln zurückhält, daß er die Hülle der biblischen Wahrheit nicht kritisirend unbarmherzig zerreißt, sondern direct auf deren Inhalt lossteuert, wie solcher ihm aufgegangen ist — wie man darin „einen wahren Abgrund aller Unwahrhaftigkeit" erkennen kann, das vermögen wir mit unserm einfachen Verstande schlechterdings nicht zu begreifen.

Der Geist ist's, der lebendig macht; der Buchstabe tödtet! Und wer in sich überzeugt ist, daß der wahrhaft christliche Geist auch in ihm lebt, der gebe auch vor den Kindern Zeugniß von diesem Geist, und rüttele nicht vorschnell und mit unzarter Hand an dem Buchstaben. Man soll auch in der Religion vor Kindern nicht immer lehren, was man weiß; aber im Geiste seiner Ueberzeugung soll man stets reden. Und nur Der soll seinen Mund vor christlichen Kindern als Religionslehrer verschließen, der sich gestehen muß, daß ihm das Christenthum eine abgethane Erscheinung oder wohl gar ein Aergerniß geworden ist. In welcher Weise aber auch der christliche Geist in ihm wir-

ken mag, er wird auf protestantischem Gebiete selbst unter den Geistlichen seines Gleichen finden; denn vermuthlich werden auch auf christlich religiösem Gebiete verschiedene Meinungen so lange existiren, als der christliche Geist unter den Menschen wirksam ist. Glauben ist ja bei uns nicht ein blindes Unterwerfen unter die Dogmen der Kirche, wie auf katholischem Gebiet, kein bloßes Resultat des Wissens, sondern ein Wollen, volle Hingabe an Wahrheit und Tugend, an die höchsten Güter des Lebens, Triebkraft des Gemüths, dem als wahr erkannten Unsichtbaren im Leben sichtbare Gestalt zu verleihen.

In diesem Sinne war auch Diesterweg stets ein Gläubiger. „Er durfte nur wie And're wollen, und wär' nicht leer davon geeilt." Allein er war entfernt von der Klugheit der Kinder der Welt, und hat Alles in die Schanze geschlagen, der Wahrheit und seiner Ueberzeugung halber. Der Glaube des Bischofs hat ihn auf den Stuhl des heiligen Bonifacius geführt, auf dem es sich, glaub' ich, nicht schlecht sitzt. Der Diesterweg'sche Glaube hat seinen Träger pensionirt und ihn zu einem Leben voller Kampf und Mühen bestimmt. Des Pädagogen Aufrichtigkeit ließ ihn zuweilen die nöthige Vorsicht vergessen. Unvorsichtig erscheinen uns auch einige Ausdrücke der in Rede stehenden Darstellung. Der Bischof hat mit großer Vorsicht seine Haken eingeschlagen, nicht um zu belehren, sondern um zu strafen und zu verurtheilen — nicht mit Rücksicht auf das ganze ihm wohlbekannte Sein und Leben seines Gegners, sondern in

einer Weise, aus welcher uns zügelloser Haß, ja wirkliche Bosheit hervorzuleuchten scheint. Der Pädagog will dieses Mal, wie immer, nur anregen, zur Prüfung herausfordern; der Bischof entschuldigt hochmüthig, daß er geantwortet, und will sich auf keine fernere Discussion einlassen. Er wandte sich meist mit dem Verdammungsurtheil an alles Volk, auch an Diejenigen, welche Diesterweg niemals hören und lesen werden. Dem Letztern führte die Gerechtigkeitsliebe, das Mitleid mit den Lehrern und der Jugend die Feder; ersterer will den zum Tempel hinausjagen, welcher sich der Autorität nicht blind unterwerfen will, und die Jugend die „ewige Wahrheit" auswendig lernen und einexerciren lassen, ohne Rücksicht und Erbarmen. Viel fehlt nicht daran, so macht das Urtheil des Bischofs aus Diesterweg direct einen Jesuiten. Er soll den Grundsatz predigen: „Der Zweck heiligt die Mittel" — jenen Satz, den man gewissen Schwarzen „verleumderisch vorgeworfen" habe. Solche Jesuiten, wie Diesterweg, sollten wir meinen, können wir uns wohl gefallen lassen, wenn uns nur das nach des Herrn Bischofs Meinung verleumdete, wohlbekannte Heer in Ruhe läßt. Wir werden fortfahren, in Diesterweg den Hauptvertreter und Vorkämpfer der modernen Pädagogik und den imposanten Charakter zu verehren. Die Pädagogik geht Hand in Hand mit den Fortschritten der Wissenschaft und Bildung, und wenn sich diesen Fortschritten ein unwahrer und erkünstelter Ueberglaube (welcher unserer Meinung nach die Kirche verödet) entgegenstellt, so ist das weder die

Schuld der Pädagogik, noch die seinige, auch nicht die Schuld des wahren Christenthums, welchem Diesterweg so wenig abhold ist, wie wir. Freiherr von Ketteler wird aber der modernen Pädagogik wohl schwerlich jemals anhängen, und darum wird Diesterweg, gleich Christian Josias Bunsen, wohl für immer auf seine Zuneigung verzichten müssen!

VIII.

Debatte über die Lehrerbildungsfrage in Hamburg.

Ein Rückblick.

In unserm kleinen Freistaate giebt es eine öffentliche Meinung, welche in allen Fällen die entscheidende ist und der sich selbst unsere höchste Behörde fügen muß und fügt. Das bestimmende und endgültige Votum „Erbgesessener Bürgerschaft" ist ein Ausdruck dieser öffentlichen Meinung. Und wer daher auf dieses Votum einwirken will, der muß zur Erweckung und Gestaltung einer klaren öffentlichen Meinung das Seinige beitragen, wozu ihm die am Orte gottlob! annoch bestehende Preßfreiheit Gelegenheit bietet. Wer schreiben konnte und eine volle Meinung zu haben glaubte, der verspritzte also seine Dinte in der oben erwähnten Frage für die „Vaterstädtischen Blätter der Hamburger Nachrichten", für die „Reform" und den „Freischütz".

Wir können in diesem Werke auf die betreffenden längeren Artikel nicht in durchgängig detaillir=

ter Weise eingehen; solche Art würde ganze Bogen füllen.

Die Bildung der Volksschullehrer war hier bisher zweien Vereinen überlassen: dem „schulwissenschaftlichen Bildungsverein" und „der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens". Wer sich hier dem Lehrerstande widmet, der tritt nach vollendeter Schulzeit bei einem Schulvorsteher als „Gehülfe" ein und erhält vorläufig theoretische und praktische Anleitung von Seiten des Schulvorstehers, deren Werth je nach dessen Lust und Befähigung ein größerer oder geringerer ist. Später wird er Eleve einer Vereins-Bildungsanstalt, ohne jedoch seine Stellung als ausübender Lehrer aufzugeben. Die Bildungsanstalten der Vereine können ihn also nur an einigen Nachmittagen für sich in Anspruch nehmen, dieses um so mehr, als der junge Bildungsbeflissene nicht blos während der Schulzeit, sondern auch nach derselben durch Correcturen rc. beschäftigt ist. Folglich läuft die ganze Bildung der Lehrer, so weit solche nicht Selbstbildung ist, auf einen dürftigen Nothbehelf hinaus. Die Selbstbildung ist neben der Anregung durch die Vereine das punctum saliens der späteren Tüchtigkeit hiesiger Volksschullehrer. Denn wer etwa von der Dürftigkeit der dargebotenen Bildungsmittel auf eine entsprechende Fähigkeit hiesiger Collegen schließen wollte, der würde sich sehr irren. Wer das unter den auswärtigen Freunden nicht glauben will, der mag sich gefälligst durch eigene Anschauung überzeugen. Die

Bildung weht heutzutage von den Dächern, und der denkende und strebsame Kopf weiß sich ihrer unter allen Umständen zu bemächtigen — namentlich, wenn er sich auf einem Terrain deutscher Erde bewegt, in welchem eine freie Luft weht. Allein unter welchen entsetzlichen, mehr als eine Menschenkraft in Anspruch nehmenden Umständen wird der Lehrer hier, was er wird! Und wie mancher muß unter solcher Last nothwendiger Weise zu Grunde gehn! Darum muß Wandel geschafft werden und der Staat muß zu diesem Zwecke eintreten!

Und das wollte der Staat auch — aber freilich vorläufig noch in einer Weise, mit der sich die Majorität des Lehrerstandes nicht einverstanden erklären konnte.

Im „tollen Jahr" wurden einige Zöglinge der damals gemeinschaftlichen Lehrerbildungsanstalt der Vereine unzufrieden mit einigen Zweigen des dargebotenen Unterrichts. Die strebsamen Jünglinge sehnten sich nach höherer Kost. Man wandte sich an einen um das hiesige Schulwesen sehr verdienten hiesigen Geistlichen, an den Hauptpastor Dr. Alt, und an einen hiesigen theoretisch und praktisch tüchtigen Schulmann, den Schuldirector Dr. Rée. Beide Herren waren überzeugt, daß aus dem Gebahren der Jünglinge keine thörichte Oppositionslust, sondern ein wirkliches Verlangen nach einer möglichst umfassenden Durchbildung hervorleuchte. Sie boten hülfreiche Hand. Zu ihnen gesellten sich die Professoren des hiesigen akademischen

Gymnasiums*). Eine Vereinigung mit der Anstalt des Bildungsvereins trat ein; ja die neue Schöpfung wurde als eine Erweiterung, als ein zweiter Cursus dieser Anstalt selbst angesehen — es war ein Fortschritt eingetreten.

Da kam das Real-Gymnasium — denn auch ein solches war es inzwischen geworden — auf den Gedanken, die Lehrerbildung mit Hülfe des Staats ganz in die Hand zu nehmen. Das Scholarchat, die hiesige Behörde für die Staatsschulen, erklärte sich dem von der Gymnasial-Deputation entworfenen Plane beistimmig. Derselbe wurde ausgeplaudert, bevor er an die Oeffentlichkeit trat. Die vacante sechste Pro=

*) Das hiesige Johanneum besteht aus 3 Anstalten: aus dem akademischen Gymnasium, der Gelehrtenschule und der Staatsrealschule. Nr. 1. wurde zur Zeit der kryptocalvinistischen Streitigkeiten, also schon im 16. Jahrhundert gestiftet. Das orthodoxe Hamburg wollte die Gelehrtenschüler nicht auf eine Universität entlassen, bevor sie im rechten Glauben gestärkt und gegen den Krypto-Calvinismus geharnischt und geschützt seien. Diesem Zwecke sollte das Gymnasium dienen. Der Zweck mußte natürlich aufhören, aber die Anstalt bestand fort und diente dem Staate in anderer Weise Der Staat verdankt ihr die Bibliothek, den botanischen Garten, das naturhistorische Museum und mannichfaltige geistige Anregung der Bildungsbedürftigen und Bildungsbeflissenen aus allerlei Ständen. Jüngst ist die Anstalt auch zu einem Real-Gymnasium erweitert und wirkt als solches nach den verschiedensten Seiten hin öffentlich und privatim.

fessur, die der Philosophie, — so munkelte man — soll durch einen „Professor der Pädagogik" wieder besetzt werden. Der „Professor der Pädagogik" soll nicht blos Gymnasiallehrer sein, sondern vornehmlich auch den Bildungsgang der zukünftigen Lehrer leiten, und für diese seine Doppelstellung ein größeres Honorar erhalten als seine Collegen. Die der Anstalt angehörenden Eleven sollen nach wie vor Lehrer in den verschiedenen Schulen sein, aber ihre Beschäftigungszeit soll verkürzt und die dadurch bedingte Schmälerung ihres Gehalts soll durch Stipendien von Seiten des Staats gedeckt werden. Für die Ausbildung der Lehrer sollen überdies Privat-Docenten angestellt und für ihre Arbeit von Seiten des Staats entschädigt werden. Die Lehrerbildungsanstalt wird ein Filial des Gymnasiums — die dritte im Bunde, den die Gelehrtenbildungsanstalt und die Real-Institution mit ihr eingeht. Sie wird natürlich der Behörde und den Gesetzen ihrer Mutter untergeordnet. So munkelte man, und man hatte richtig gemunkelt; denn der bezügliche Senats-Antrag sagte im Wesentlichen dasselbe. Die zu bildenden Lehrer, so hörte man ferner, sollen und müssen auch ein gewisses Recht genießen, wenn sie ein Examen, das die Anstalt natürlich über sie verhängt, bestanden haben. Falls diese Lehrer später einmal eine Concessionirung wünschen und der in dieser Hinsicht unumschränkt dominirende Hauptpastor eines Kirchspiels geneigt sein sollte, ihnen solche zu gewähren, so sollen die auf dem Gymnasium Geprüften eines weiteren Examens überhoben sein. Fürwahr, ein herrliches Vor-

recht! Die Hauptpastoren herrschen nach wie vor und concessioniren, wen sie wollen. Sollten sie einmal auf Dich das Auge werfen, so dürfen sie Dir nicht weiter auf den Zahn fühlen, mein werther Herr Schulamtscandidat. Aber leider sind die Herren Inspectoren befugt, Deinen Concurrenten just so zu behandeln, wie Dich selbst, und es wäre sogar nicht unmöglich, daß sie Deinen Concurrenten vorzögen, sintemal sie sich doch von der Tüchtigkeit eines zukünftigen Dirigenten überzeugen zu müssen glaubten. Und du könntest die Herren Inspectoren mit gutem Gewissen nicht eigentlich tadeln: denn die Prüfung, welche Du als 20-jähriger Jüngling bestandest, konnte selbstverständlich derjenigen nicht im Entferntesten ähnlich sein, der sich ein künftiger Director unterwerfen sollte und müßte, falls die Entscheidung überall in den Ausfall eines Examens gelegt werden sollte! Du müßtest also in diesem Falle gescheidter Weise von Deinem Vorrecht ja nicht reden — dies aus theoretischen und praktischen Gründen zugleich.

Als aus der Neuigkeit auf hiesigem pädagogischen Gebiete bereits „ein öffentliches Geheimniß" geworden war, da erschien ein Artikel in den „Nachrichten": „Neujahrsbetrachtungen" überschrieben. Er erklärte, daß die hiesigen Schulen einer Heerde ohne Hirten zu vergleichen und darum in unerhörter und nachtheiliger Weise von den oft thörichten Anforderungen des Publikums abhängig seien, wodurch der Marktschreierei, der Charlatanerie Thür und Thor geöffnet werde. Auch sei es natürlich und selbstverständlich, daß einzelne

Anstalten für die Bildung der Jugend zu bloßen Erwerbsquellen degradirt werden müßten. Darum müsse die Einleitung einer staatlichen Organisation von Seiten einer sachverständigen Behörde verlangt werden. Zum Schluß meinte der Artikel, daß der „Professor der Pädagogik" ein Unding sei, ein fünftes Rad am Wagen werden und die augenscheinliche Verwirrung auf dem Gebiete der hiesigen Schule noch vermehren werde.

Darauf meldeten sich zwei Plänkler. Der eine erklärte den Hieb auf private, freie und selbständige Unternehmungen für einen ächt unpatriotischen, da doch Hamburg durch dergleichen groß und blühend geworden und jeder freie Bürger hier auf freiem Boden in seiner Unternehmung souverain sei. Der andere wies auf verschiedene Systeme von Staatsschulanstalten hin, die durch reactionäres Treiben eine dem Volke fürchterliche und gefährliche Waffe geworden seien. 1848 habe man den Staat zum Allerweltsbeglücker machen wollen; jetzt seien viele denkende Köpfe davon zurückgekommen. Eine Abhängigkeit vom Publikum sei besser, als die von einer einengenden, einschnürenden Oberbehörde, welche den Mantel nach dem Winde nur zu oft hängen müsse. Vergönne man es dem Leben, seine Anforderungen direct an die Schule zu stellen, so müsse die Schule schon vorwärts.

Jetzt fuhr ein Nicht-Schulmann, ein Doctor beider Rechte, wie man beiläufig erfuhr, schweres Geschütz auf. Der Inhalt seines scharfen, geistreichen und freisinnigen Artikels, welcher eigentlich der weiteren

Verbreitung werth wäre, war etwa folgender: In dem Rufe nach umfassender Organisation unseres Schulwesens zeigt sich eine unverkennbare Mißgunst des jetzigen, auf Privatschulen und einigermaßen auf freier Concurrenz beruhenden Unterrichtswesens. „Der Staat ist eine Behörde, gebildet aus allerhand Leuten von besserem und schlechterem Willen, ein Jeder von ihnen im Besitze von Wünschen, von Meinungen, von Connexionen, und, wenns erlaubt ist zu sagen, auch von Vorurtheilen. Diesen Männern giebt man allerdings Gesetze und Verordnungen mit, aber auch sie sind nicht durch göttliche Offenbarung, sondern durch fehlsames Menschenwissen eingegeben, manche darunter gut, andere unhaltbar und auch die guten nicht immer gehalten. — Besitzt der Staat unvollkommene, mangelhafte Einrichtungen, so wird auch die Schulbehörde mangelhaft und unvollkommen sein. Oder wenn jeweilen bestimmte geistige Richtungen in jenen höheren Regionen vorherrschen, die nach unten nicht allenthalben Anklang finden, so werden auch die Männer, welche der Staat in jene Behörden schickt, der Schule vorzugsweise den Zweck unterlegen wollen, diese Differenz im Sinne jener Richtung umzugestalten. — Also auch der Staat hat seine Launen und Modethorheiten, nur mit dem Unterschiede, daß die von ihm verübten Fehler viel tiefer eingreifen, die von ihm begangenen Mißgriffe viel schwerer zu beseitigen sind, besonders da, wo er keine ehrliche Concurrenz mit Privatschulen auszuhalten hat, weil er auch diese seinem maßgebenden Einflusse unterzogen hat. — Die angeblich ge-

sicherte Stellung der Lehrer ist keine Empfehlung des Staatsschulwesens, weil diese Sicherung auch den Unfähigen, durch eine Mißwahl in ein Lehrercollegium Getretenen, trifft. — Mancher öffentliche Lehrer will zwar nicht den Eltern gefallen, wohl aber den Behörden. — Die Concessionirung der Schulvorsteher muß nach einer allgemeinen, feststehenden Norm vor sich gehen. Es ist weder der Staat noch die Jugend verloren, wenn man es mit der Concessionsertheilung eher zu lax als zu streng nähme. — Man muß es den jetzigen hamburgischen Vätern und Müttern zum Ruhme nachsagen, daß die besten Schulen auch die stärkste Frequenz haben, trotz der sehr hohen Kosten des Unterrichts. — Die hamburgische Jugend erhält eine reichlich so gute und oft vielseitigere Bildung, als irgendwo im deutschen Vaterlande. Es werden hier an den jungen Mann oft Forderungen gestellt, von denen man vielfach anderswo keine Ahnung hat. — Die größere Beweglichkeit der Privatschulen macht sie fähig, sich den Forderungen der Zeit mehr anzupassen, als die beaufsichtigte Staatsschule. — Der Schulvorsteher ist Herr im eigenen Hause, bestimmt die Anstellung der Lehrer und die Art des Unterrichts; darum sieht man in der Privatschule wirkliche Lehrercollegien, einen einigen Geist und ein inniges Ineinandergreifen aller Maßregeln und aller Unterrichts-Fächer — die man auf dem Baume „Staatsschule" nicht so sehr häufig entdeckt. — Der pädagogische Fortschritt ging allezeit von Privatschulen aus. „Eine Staatsschule bleibt meist bei dem Geist des zuletzt gegebenen Reglements, höch-

stens daß jeder neue Director alle Menschenalter einmal der Schule einen neuen Ruck vorwärts giebt. — Die Entfaltung einer frischwirkenden Lehrerpersönlichkeit begünstigt die Privatschule entschieden mehr als die staatliche. Die Selbständigkeit des Schulvorstehers ist nicht hoch genug anzuschlagen. — Wer seine Kinder nicht blos unterrichten, sondern auch erziehen lassen will, der muß keine Staatsschule mit ihrer laxen Disciplin, sondern eine gute Privatschule wählen.

So weit unser Dr. juris. Mit ihm schloß dieser Theil der Debatte, welcher ebenfalls durch den Neujahrsbetrachter angeregt war. Die Lehrerbildung trat jetzt in den Vordergrund.

Herr „H. S., Dr." begann den Reigen im Kampfe gegen den Neujahrsbetrachter. Nachdem er die „Zwangsjacke" getadelt, die uns der Neujahrsbetrachter aufbürden wolle, und im Namen der hiesigen Schulvorsteher Protest gegen den Vorwurf, daß selbige eitel Geldmacher und keine Pädagogen im vollen und ganzen Sinne dieses Worts seien, eingelegt hatte, sprach er seine Meinung in Betreff der Lehrerbildung dahin aus, daß die Seminarbildung, wie solche jetzt noch stattfinde, keine genügende sein könne. Die Seminarien, so hieß es, haben in der Regel dünkelhafte Halbwisser gebildet. Das muß anders werden. Es wird anders durch wissenschaftliche Bildung der Lehrer. Das Gymnasium ist auch zu dem Zwecke gottlob! noch da. Werden die schon praktisch thätigen jungen Lehrer durch Vorträge der Professoren unter Leitung des Professors

der Pädagogik zum Erwerb eines umfassenden Wissens angehalten, so ist damit vielleicht durch hiesige Maßregeln die noch schwebende Lehrerbildungsfrage gelöst und unser für uns unentbehrliches Gymnasium erhält eine neue Wirksamkeit. Folglich ist der Senatsantrag freudig zu begrüßen.

Hiergegen erhob sich „x. Dr." In seinen drei Artikeln erfolgte zunächst eine Apologie der Seminarien. — Die Hauptsätze seines Raisonnements waren folgende: Gelehrte sind eben so häufig dünkelhaft, wie die Volkslehrer. Der Dünkel ist weder ein Product der Universitäten noch der Seminarien, sondern Resultat einer gewissen Schiefköpfigkeit und der Halbbildung. Es giebt zweierlei Sorten von Halbgebildeten: wer als Lehrer ein Theoretiker ist, ohne der gediegenen Praxis Rechnung tragen zu können, ist eben so halbgebildet, wie der kannegießernde, theorielose Prakticus. Die erste Sorte der Halbbildung bedingt auf dem Gebiete der Schule den Gelehrtendünkel, die zweite den Schulmeisterdünkel. Nr. 1. fing zuerst an, auf Nr. 2. zu raisonniren. Nr. 1. fand einen guten Angriffspunkt in dem bescheidenen Maß des Wissens, das die Seminarien dem oft mangelhaft vorgebildeten Sohn des Volks gewährten. In dem Wissenserwerb lag aber nicht der Schwerpunkt der Seminarien; sie waren ihrem Wesen nach Kunstschulen. Die ihnen vorgeworfene „Methodenreiterei" von Seiten des Gelehrtendünkels zeugt von einer Unkenntniß der pädagogischen Entwicklung seit Pestalozzi. Seit der Zeit seines Auf-

tretens giebt es nur eine vernünftige und naturgemäße Methode, die, durch Anregung der Selbstthätigkeit, den Schüler von der Erscheinung zur Idee, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, und von diesem zu einer selbständigen Uebung und Anwendung des Eingesehenen vorschreiten zu lassen. Solches Unterrichten ist eine schwere Kunst und will erlernt und geübt sein. Folglich ist auch hier ein Seminar auf altem Grund und Boden dieser Anstalten, die bis zur Erscheinung der „Regulative" den pädagogischen Fortschritt repräsentirten, vonnöthen. Ein zeitgemäßes Seminar muß Berufsschule sein und das Wissen möglichst voraussetzen. — Von diesem Standpunkte aus ging nun unser „x. Dr." an eine Kritik der beabsichtigten Neuerung. Er beantwortete die Frage, ob dieselbe den Anforderungen der Zeit entspreche oder wohl gar zur Lösung der Lehrerbildungsfrage beitrage, entschieden mit Nein. Gründe: 1) Der Seminarist muß sein eigenes Wissen — wenn solches überall noch gegeben werden muß — auf methodischem Wege erwerben, den gelehrte Professoren nicht einzuschlagen verstehen. 2) Der Seminar-Director muß nicht blos Methode lehren, sondern methodisch vorunterrichten, wozu dem „Professor der Pädagogik" die Gelegenheit fehlt. 3) Es ist die Gefahr vorhanden, daß der Seminarist durch wissenschaftliche Vorträge nach Seite des bloßen Wissens hinüber getrieben und zu einer tadelnswerthen Stoffseligkeit in der Schule geführt werde. 4) Wenn man die Uebung, welche sich der Aspirant bisher in irgend welcher Schule erwirbt, diesen oft sehr zweifel-

haften Erwerb, für genügend hält, so ist nicht abzusehen, warum man überall den jetzigen Zustand aufheben will; denn die dargebotene Erleichterung ist eine unpraktische und unwirksame. 5) Es sollen nach wie vor geistig und körperlich unentwickelte Menschen als Lehrer auftreten; folglich ist auch in Betreff dieses wunden Punktes unseres Schulwesens im Wesentlichen nichts gewonnen. Der Antrag verdient also das Schicksal, welches er nunmehr erlebt hat. So weit „x. Dr." vom Standpunkte des Pestalozzianers. In gleichem Sinne wirkte ein mit R. unterschriebener Artikel, der ganz besonders den Punkt Nr. 5. in ein helles Licht stellte und ermahnte, das wirklich Gute bei so tief einschneidenden Interessen, wie die besagten, zu erstreben und in Hamburg bedeutende Kosten nicht zu scheuen.

Jetzt traten „Dr. Kgr." und „Hlbn." in die Arena. Ersterer vertheidigte beiläufig die angefochtene Organisation und meinte, daß eine bedeutende Blindheit dazu gehöre, um die Nachtheile nicht zu sehen, die aus ihrem Mangel resultiren müßten. Er will die Volksschulen organisiren und Privatschulen neben den Staatsschulen bestehen lassen. In Hinsicht der Lehrerbildung steht „Dr. Kgr." auf dem Standpunkte des „x. Dr." Folgender Satz charakterisirt seine Meinung: „Wenn ein regelmäßig eingerichtetes Seminar in einem dreijährigen Cursus die Grundbildung unserer künftigen Land=, Armen=, Elementar= und Volksschullehrer nach allen Erfordernissen gesichert hat und die jungen Leute sich die nöthigen theoretischen Einsichten in das Wesen der Erziehung und die unerläßlich methodische Fertig=

keit im Unterrichten erworben und eine tüchtige Grundlage im Wissen und Können erzielt haben: dann, aber nur erst dann, werden sie einzelne Gegenstände des Wissens nach ihren Neigungen und Fähigkeiten ohne Schaden für ihre pädagogische Gesammtbildung mit Erfolg betreiben können, und da kann das Gymnasium mit seinen Vorlesungen sich um ihre Weiterbeförderung verdient machen. Das ist seine rechte Stellung zur Volksschullehrerbildung." — Herr „Hlbn." rügte zunächst, daß die beiden Lehrervereine, welche Jahrelang für die Lehrerbildung thätig gewesen sind, nicht vor dem Entwurf des Projekts gefragt worden seien und fordert die Behörden auf, das Versäumte nachzuholen, damit das Rechte geschehen könne und werde. Angeregt durch einen wunderlich confusen und grundlosen Artikel eines Herrn „E—", erschien er in Begleitung eines Herrn „Dbck." zum zweiten Male. Auch „Dr. Kgr." ließ sich noch einmal vernehmen. Für den Herrn E. war die ganze voraufgegangene Debatte nicht dagewesen. Da seine curiosen Sätze auch in unlogischer und unstylistischer Weise ausgesprochen waren, so nehmen wir hierauf weiter keinen Bezug. „Hlb." klopfte ihn auf die Finger und unterwarf die Proposition noch einmal einer eingehenden Kritik. Er dringt auf Anstellung praktischer Lehrer für die Lehrerbildungsanstalt. Er reservirt den Professoren des Gymnasiums die Mitwirkung, will aber den „Professor der Pädagogik" als ein jedenfalls unnützes Werkzeug fallen lassen. — „Dbck." weist nach, daß nach dem Entwurf die Thätigkeit des Gymnasiums eigentlich Zweck, die Lehrer-

bildung Mittel sei, obgleich doch natürlich das umgekehrte Verhältniß stattfinden solle. Er fragt zum Schluß: „Wodurch unterscheidet sich die projektirte neue Lehrerbildungsanstalt von der bisherigen?“ Die Antwort ist: „Nur dadurch, daß ein Professor angestellt wird und daß Crt. Mark 4000 für Stipendien ausgesetzt werden. Der Professor der Pädagogik ruht auf Lorbeeren, ohne welche verdient zu haben, und die Crt. Mark 4000 werden an Unbedürftige vertheilt.“ — Es thut uns leid, auf den zweiten Aufsatz des „Dr. Kgr.“, der inhaltreich und sehr vortrefflich geschrieben war, nicht näher eingehen zu können. Wir haben bereits für den Umfang dieser Schrift zuweit ausgeholt. — Nach dem Erscheinen dieses Artikels wurde nur noch vom Professor Petersen, einem Mitgliede vielgenannter Anstalt, eine neue Ansicht ausgesprochen. Er anerkannte den Werth eines wirklichen Seminars, hielt dessen Errichtung aber für Hamburg zu kostspielig; meinte, man werde sich mit der Erhöhung des Wissens in der Lehrerwelt begnügen müssen. Wenn man aber bessern Unterricht für die Lehrer wolle, so sei doch derjenige wohl am meisten zu empfehlen, der von Männern gegeben werde, die den speciellen Zweig des Wissens, den sie lehren, zu ihrem Lebensberuf gemacht haben. „Y. Dr.“ votirte Herrn „Hlbn.“ öffentlichen Dank, sagte indessen nichts Neues, wohl aber Altes, das im Lauf der Debatte schon widerlegt war.

Der Tag der Erbgesessenen Bürgerschaft rückte heran. Jetzt stellten sich sämmtliche Federn in den Dienst einer der beiden Parteien. Die Debatte verlor

natürlich den Charakter ruhiger Erörterung: es galt, in der wirksamsten Weise auf die Bürgerschaft einzuwirken. Ein „Senex" zeichnete sich durch feine, scharfe und treffende Satyre aus. Er wollte — so sagte der Schalk — zum Schlusse noch darthun, daß die „aus den Quellen" geschöpfte „Wissenschaftlichkeit" die Führerin der Kindheit sei. Die gefürchtete Feder des Dr. Daniel Hertz, eines hiesigen bekannten Juristen, arbeitete ebenfalls gegen den Antrag, und die „Reform" brachte sehr tüchtige, eingehende Artikel, welche in gleichem Sinne geschrieben waren. Es war zu erwarten, was geschah:

Erbgesessene Bürgerschaft erklärte, dem Antrag Eines Edlen Raths überall nicht beitreten zu können, zeigte sich aber nicht abgeneigt — wie Referent aus eigener Anschauung weiß — für die Hebung des Schulwesens Gelder zu bewilligen.

2.

Kritiken.

I.

Ueber hervorragende pädagogische Aufsätze.

1.

Vorwort und Einleitung zu Diesterwegs Jahrbuch für 1858.

Diesterweg bringt in seinem neuen Jahrbuch, das jeder unserer Leser hoffentlich seiner Bibliothek rechtzeitig einverleibt hat, „wieder Polemik", „aber dieses Mal gemäßigte und mit Sachgründen belegte und zugleich positive — das Gegentheil dessen, was er für falsch hält, aufstellende Polemik." Manchen Lesern der pädagogischen Journale, den friedfertigen, vermittelnden Naturen namentlich, mundet die Polemik eben nicht, weshalb auch Diesterweg zu einer Art Vertheidigung ihres Rechtes in gegenwärtiger Zeit in „Einleitung und Vorwort" des Jahrbuchs sich herbeiläßt. „Was ich, nach wie vor" — so heißt es — „für Hauptsache in Betreff der Einwirkung auf die Lehrer dieser Zeit und folglich als die Hauptaufgabe der Schriften, welche zeitgemäße Lehrerbildung bezwecken, erachte, ist die An-

regung und Verbreitung richtiger Ansichten über Religion und Kirche, Staat und Leben, Erziehung und Bildung, basirt auf richtige Ansichten über die Natur des Menschen und die Entwickelungsgesetze desselben. In der Methodik der Unterrichtsgegenstände sind wir so weit vorgeschritten, daß ein totaler Mißgriff darin kaum noch zu besorgen ist (natürlich muß die Fortführung der Methode fortgesetzt werden); da es aber die Hauptaufgabe des Lehrers als Erziehers und Bildners bleibt, fürs Leben zu wirken und ein würdiges Menschenleben zu begründen, was ohne richtige Ansichten über Leben und Bestimmung nicht möglich ist, so sind und bleiben diese, neben der speciellen Bildung zum Lehrer, die Hauptsache." „Nun wird," so meint der Verfasser weiter, „von verschiedenen Seiten her auf die Lehrer mit der Tendenz gewirkt, sie in alte, verlassene Gleise wieder zurückzudrängen und auf überwundene, niedrige Standpunkte wieder zurückzuschrauben." Die Bedürfnisse der Gegenwart sollen übersehen und Standpunkte der Männer des 16. Jahrhunderts maßgebend für das 19. werden. Die erste religiöse Grund-, d. h. Gemüthsbildung soll auf Dogmen und ähnliche abstracte Begriffe gegründet, die Kinder sollen an Kirchensysteme gefesselt und in particularistische Glaubensrichtungen hineingenöthigt werden. Den Trieb der Menschen nach freier Bewegung und selbständiger Thätigkeit will man niederdrücken und durch allerlei saubere Mittel, die jedem bekannt sind, diesen traurigen Zweck erreichen. Darum „wer nicht blind ist und sich nicht verblenden läßt, erkennt ihre (der Reactionäre)

Zwecke und würdigt ihre Mittel und — wirkt ihnen nach Kräften entgegen durch die Verbreitung richtiger, zeitgemäßer Ansichten über Menschenbestimmung und Selbstthätigkeit." Darum also erstens Polemik, und zweitens Darlegung begründeter Ansichten. Darum, so fügen wir hinzu, polemisiren auch wir, und hoffen, auf solche Weise ein Besseres zu thun, als wenn wir „Schulbilder" und „Unterrichtsmaterialien"*) auftischen und hamburger Sonder-Interessen verfechten.

Auf Seite VII redet Diesterweg von der Lehrerbildung. „Worin erkennen jetzt wieder Viele das Ziel der Lehrerbildung? Antwort: Darin — den Schullehrerstand zum Träger und Fortpflanzer der überlieferten, ein für alle Mal, für alle ewige Zeiten festgestellten, unveränderlichen „Wahrheit" zu machen. Die Schullehrer selbst sollen sie kraft unantastbarer Autorität

*) Sag mir Einer, daß heute der Materialismus nicht überall herrsche! Jeder Stümper kann seine Präparation für eine Unterrichtsstunde heutzutage gedruckt sehen in „praktischen Schulmännern" und andern Archiven. Uns will solche Art der pädagogischen Schriftstellerei und Leserei nicht behagen. Sollte sie wirklich so ersprießlich sein, wie Einige glauben? Aber Materie und immer wieder Materie! So zeichnete sich z. B. die „höhere Bürgerschule," trotz der vielen glänzenden Namen des Titels, durch eine merkwürdige geistige Armuth aus. Es schien als wenn das durch Pestalozzi angeregte pädagogische Leben in der höheren Bürgerschule noch keine festen Wurzeln gefaßt habe. Jetzt hilft sich die Zeitschrift durch Materie; sie bringt wissenschaftliche Aufsätze und Unterrichtsmaterialien. Erstere werden den vielen Herren wohl leichter aus der Feder laufen.

ohne Urtheil, ohne Selbstprüfung, ohne Nachdenken, ohne Kritik und zwar in der von den Vorfahren in früheren Jahrhunderten festgestellten Form empfangen und in derselben Weise, Inhalt wie Form, auf das junge unmündige Geschlecht unverlierbar übertragen." — „Hätte ich das vor einem halben Jahrhunderte gewußt, wie hätte mir der Gedanke kommen können, mich diesem Stande, der Bildung dieses Standes, dieses durch diese Absicht und die ihr gemäßen „Vorschriften so tief gestellten, so tief herabgewürdigten Standes zu widmen?" — „Mit Abscheu würde ich mich von einem Stande wegwenden, der dieses Ziel für seine Aufgabe erklärte und dadurch unwürdig würde, den Namen des Lehrer- und Erziehungsstandes zu tragen" — „indem ich das niedrigste Geschäft der Erde für eine würdigere Beschäftigung erachte, als an der Vernichtung des Geistes und der Tödtung der Selbständigkeit mitzuwirken." — Nicht wahr, es ist doch gut, daß ein Diesterweg das vor einem halben Jahrhundert noch nicht gewußt hat? Wir wollen der Geschichte der Pädagogik für diese Maßregel danken.

Nach diesen Sätzen, die eben so sehr die granitne Consequenz der Ueberzeugung wie die großartige Gemüthstiefe und Gemüthskraft des bedeutenden Mannes verrathen, klagt selbiger, daß die Gegner im Ganzen so still sind, fragt nach dem Warum? und stellt Muthmaßungen an. Einige der Letzteren treffen wohl zu. Wir meinen, daß man auf der gegnerischen Seite vor Allem erwägt, „wie mit gewissen Leuten nicht gut Kirschenessen ist," und daß darum der augen-

blickliche Starke „sich muthig zurückzieht.“ Diesterweg meint, der tüchtige Mann müsse um der Wahrheit willen seine Persönlichkeit preisgeben. „Persönlich im gehässigen Sinne des Worts ist ein Federstreit und Krieg, wenn man die Person betreffende Dinge und Verhältnisse, die nicht zur Sache gehören, mit hineinzieht; wenn man Eigenschaften, Nachrichten, die man nicht aus den Schriften des Gegners hat, die man nicht schwarz auf weiß beweisen kann, mit behandelt.“ — Sodann wendet sich Diesterweg auch an den Zuschauer und fordert, daß er Partei ergreife, die Partei, auf deren Seite ihm die Wahrheit zu liegen scheint, und daß er sich zu dieser Partei bekenne. „Wie anders würden die Dinge laufen, wenn Jedermann seine Ueberzeugung ausspräche, herausspräche! Ich werfe keinen Stein auf viele der Schweigenden, ich bedaure ihre Lage; aber es giebt Hunderte, die ohne Gefährdung wichtiger Verhältnisse sprechen könnten und sollten. Der Kleinmuth und der Egoismus spricht: „Was kommt auf mich an?“ Ich sage Dir: es kommt auf Jeden an. Hast Du nicht gehört und gelesen, daß mancher, sonst tapfere Mann aus Mangel an Theilnahme zu Grund gegangen ist, weil er an den Menschen verzweifelte?“ — Möge der Mann, der solches schreibt, nicht an den Lehrern verzweifeln, die mehr an ihm hängen, und mehr von ihm lernen, als Manche wünschen und glauben. Hoffentlich erlebt er den Tag noch, an dem sich das wieder öffentlich und ohne Scheu zeigen wird. Wenn sich Einer „um dieser oder jener Bagatelle willen von demjenigen, mit wel-

chem er im Großen und Ganzen übereinstimmt, zu isoliren geneigt ist," so verdient er wirklich „ein Narr auf eigene Hand" *) gescholten zu werden. Darum wiederholt Diesterweg ein Wort immer aufs Neue: „Schließ' an ein Ganzes dich an!" — In dem weiteren Verlaufe der Einleitung kommt er auf den Schriftsteller. Er ist „kein Gesetzgeber; ihm steht nur ein Mittel zu Gebot: anzuregen, zum eigenen Nachdenken anzuregen, die richtigen Gedanken in den Lesern zu erzeugen, und dadurch die Selbständigkeit der Lehrer zu erhöhen." Denn: „Selbst ist der Mann!" und: „Jeder selbständige, denkende Mensch ist ein Autodidact!" Gewiß sehr richtig. Warum verlangsamen wir durch methodische Behandlung den Prozeß des Lernens? Doch nur rein deswegen, um das Schullernen dem vernünftigen autodidactischen Ergreifen der Wahrheit nahe zu bringen. Je mehr durch unseren Unterricht die autodidactische Selbständigkeit des Schülers wächst, um desto besser ist er. — Der Schriftsteller schreibt auch, so meint Diesterweg weiter, um belehrt zu werden. „Wer wäre so von sich eingenommen, daß er die Meinung hegte, er sei vorzugsweise ein Gefäß der Wahrheit, ein Träger der Idee? Wer in sein vergangenes Leben hineinblickt und darin (glück-

*) Ein Quidam sagt: „Ich bin von keiner Schule;
Kein Meister lebt, mit dem ich buhle;
Auch bin ich weit davon entfernt,
Daß ich von Todten was gelernt."
Das heißt, wenn ich ihn recht verstand:
„Ich bin ein Narr auf eig'ne Hand." (Goethe.)

licher Weise) den Prozeß der Entwicklung und folglich Wandlungen gewahrt, den wird nie der Wahn beschleichen, daß er frei sei von jeder Art des Irrthums. In diesem Glauben fühlt der erregte Mensch das Bedürfniß, Anderen seine Gedanken vorzulegen und sie zur Prüfung aufzufordern." Und wer soll schreiben? fragen wir. Der Mann „des grünen Tisches?" Da würden wir recht viel grüne Weisheit erhalten. Dem Manne der Praxis bleibt aber leider sehr wenige Zeit, die Frucht des Nachdenkens wiederzugeben; er möchte sich auch durch solche Thätigkeit nicht stören lassen, möchte seiner stillen, aber ersprießlichen Wirksamkeit keinen Abbruch thun. Und allerdings! der enge Kreis muß erst gewissenhaft ausgefüllt werden, und wer nicht die Kraft hat, ihn zu überschreiten, der bleibe daheim und zersplittere diese Kraft nicht. Es giebt aber, Gott sei gedankt! Leute, welche ein Mehreres zu thun im Stande sind. Was wären wir Alle, was wäre unsere Praxis ohne sie? Ein Diesterweg konnte von jeher großartig im engen Kreise wirken und nebenbei die Gesammtheit anregen und begeistern.

Auf die Aufsätze von Dreßler, Hegener, Schulze, und auf andere von Diesterweg, über welche Letzterer die von vornherein bekannten Urtheile der Männer „unter höherer Autorität" giebt, können wir nicht näher eingehen.

Was denkt sich der Leser, oder was fühlt er vielmehr bei dem Lessingschen Schlußsatz der Einleitung? Er heißt:

„Wir handeln Alle nach dem Maßstabe unserer Einsichten und Kräfte, und es ist immer rührend, wenn auch der schwache, abgelebte Nestor sich dem herausfordernden Hektor stellen will, falls kein jüngerer und stärkerer Grieche mit ihm anzubinden sich getraut."

2.

Ein Sendschreiben des Schulraths Bormann.

Im Januar= und Februar=Heft des Brandenburger Schulblattes erläßt Herr Provinzial=Schulrath Bormann sein 31stes Sendschreiben an die Lehrer und Lehrerinnen seines Aufsichtskreises. „Der Lehrer (so heißt es) ist unter seinen Schülern erstens der Gebende, zweitens der Empfangende." No. 1 wird sehr dürftig abgefertigt; dafür aber erfreut sich No. 2 einer eingehenden Berücksichtigung. Was nun „empfängt" nach Herrn Bormann der Lehrer? An „jedem Morgen einen Strom von Freude und Friede," wenn er wieder „in die klaren, freudeglänzenden Augen" der Kinder blickt. „Nach zahllosen Erfahrungen", die Hr. Bormann „noch täglich macht, kann er nicht anders", als annehmen, daß von den Kindern „eine geistige Einwirkung" ausgeht, daß man „etwas von ihrem geistigen Leben" empfängt. Es hat für ihn „Zeiten, Wochen und Monate gegeben, in denen er unmittelbar von dem Schmerzenslager seiner Frau „in die Kreise seiner Schülerinnen trat. In diesem Kreise hat er sofort Stimmung, Ton und Haltung" wiedergefunden. Kein anderer Berufskreis, so meint Herr

Bormann, könne „Gleiches von seiner Arbeit rühmen".

Nach unserer Ansicht hat Herr Bormann ganz richtig geschildert, daß der Anblick des Kindes und wie derselbe auf uns wirkt, falls wir anders unserm Berufe mit ganzem Herzen angehören. — „Das eigene Haus könnte uns zum Tollhaus werden, wenn nicht dann und wann ein lächelndes Kindesauge uns anblickte!" so ungefähr drückt sich der kernige Diesterweg aus. Und Jean Paul meint: „Ein Kind sei dir heiliger als die Gegenwart, die aus lauter Sachen und Erwachsenen besteht."

Aber wie steht es mit dem Ueberfließen des geistigen Lebens der Kindheit auf uns? Herr Bormann will nicht für abergläubisch gehalten werden, wenn er an ein solches mystisches Ueberfließen glaubt. Wir unsererseits glauben, daß man die Einwirkung der Kindheit auf uns erklären kann, ohne an mystische Verhältnisse zu denken und abergläubisch zu erscheinen.

Die Geisteskraft eines Menschen läuft periodisch ab, wie ein Uhrwerk, und muß, wie dieses, wieder aufgezogen werden. Das physische Uhrwerk wird aufgezogen durch Nahrung und Schlaf — das geistige durch Schlaf und Freude. Mit Recht sang der Dichter: „Freude, schöner Götterfunken." Wir fühlen uns erhoben bei dem Anblick unverdorbener Kindesnaturen, weil uns ihre Erscheinung Freude macht.

Warum aber macht uns dieser Anblick Freude? Weil uns der Anblick der Natur und des gesunden Natürlichen überhaupt Freude macht. Der schöne

Mensch ist das Herrlichste auf der Erde; denn er ist die Spitze der Erdentwicklung, und der Strahl der Freude aus einem schönen, klaren Menschenauge erfreut mehr, als der Anblick von Sonne, Mond und Sternen, vom „Veilchen am Bach" und von „himmelanstrebenden Bergen". Die reine Menschheit tritt uns im Kinde entgegen; sie ist punctum saliens unserer Freude, unserer Erhebung. „Sachen und Erwachsene" kränkeln an Einseitigkeiten und Corruption. Der Anblick des verlornen Paradieses reizt und erfreut uns.

Wie aber, wenn man nun die reine Menschlichkeit, die uns in dem Kinde zu walten scheint, schon getrübt glaubt? Wenn man mit Herrn Bormann behauptet, „daß auch die Kinder von Natur schon in den Banden der Sünde liegen; daß diese ihren Blick umdunkelt, ihre Freude trübt, ihren Willen fesselt, sie zu Ungehorsam und Widerspruch treibt"?*) Kann auch der umdunkelte Blick, die getrübte Freude, der gefesselte Wille erheben? Nein doch, nein! Alles das muß just das Gegentheil bewirken. Aber man sieht: sind die Herren Verfechter der Erbsünde der pädagogischen Umkehr praktische Leute und wirkliche Lehrer, wie Herr Bormann, so spielen ihnen Natur und Leben stets einen Schwabenstreich, und die graue Theorie muß schweigen. Soll diese aber nicht schweigen, so greift man zu mystischen Deutungen.

Doch sehen wir uns das Sendschreiben weiter an. — Wir empfangen, so meint Herr Bormann,

*) „Schulkunde", von Karl Bormann. S. 3.

unter unsern Zöglingen eine dauernde Aufforderung zur Selbsterziehung. Auf andern Thätigkeitsgebieten — „die Seelsorge der Prediger ausgenommen" — vernimmt man diese Mahnung weit weniger, als auf dem erziehlichen Boden. Man sieht wohl, „wie dort überall Antrieb ist zum Vorwärtskommen, zum Weiterstreben — damit man wo möglich die Nächststehenden überhole; wie Ehrgeiz, Genußsucht, Habgier und andere unlautere Triebfedern in Thätigkeit treten und Anstrengungen hervorrufen, welche die äußerste Kraft herausfordern; aber stete Mahnung zum Trachten nach dem, was ewig bleibt, zum Suchen nach dem, was droben ist, empfangen inmitten ihrer Arbeit nur die, welche gewürdigt sind, Haushalter Christi zu heißen, und daß sie Solches empfangen, muß, denke ich, für eine ganz besondere Herrlichkeit dieses Amtes gehalten werden!"

Wohl, wir geben diese Herrlichkeit zu, wenn der Lehrer nicht, wie so häufig, bei dem Hungertopfe schmachtet, wenn nicht „bange Nahrungssorgen niederdrücken seinen Geist". Einzelne bezügliche Anmerkungen aber können wir nicht unterlassen. Ist der Lehrerberuf wirklich ein so hoher und heiliger: ei! wie mag es doch kommen, daß man in monarchischen Staaten den Lehrerstand oft so tief stellt? Betrachte man nur die Art, wie man dort oft Verdienste anzuerkennen und zu belohnen pflegt. Wenn die Sterne von oben sich auf die Busen verschiedener Menschenkinder herniederlassen, so erhalten renommirte Haudegen, schlaue Politiker und hochstehende Büreaukraten rothe

und andeee Adler — Gensdarmen und Schulmeister „das allgemeine Ehrenzeichen". Das ist freilich nur eine Aeußerlichkeit unter vielen andern; aber Aeußerlichkeiten pflegen oft vieles zu verrathen. Mögen sich also Schulräthe ernstlich bemühen, den Lehrerstand auch äußerlich nach allen Seiten hin zu heben. Von Herrn Bormann, der sich einst als Anhänger Friedrich Fröbel's hingestellt hat, muß man solches erwarten; denn Fröbel stellte den Erzieherberuf außerordentlich hoch. („Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!")

Ein zweites Bedenken konnten wir bei Lesung der oben citirten Sätze nicht unterdrücken. Sollten in der Schule blos die „Haushalter Christi" eine stete Mahnung nach dem, was ewig bleibt, was droben ist, vernehmen? Kennt der hochstehende Mann z. B. nicht israelitische Lehrer, gewissenhafte und überhaupt bedeutende Lehrer dieses Glaubens, welche in den Schulräumen zu trachten wissen nach dem, „was ewig bleibt und was da droben ist"? Wenn nein, so hätten wir in dieser Beziehung allerdings mehr erfahren als er. Man soll, nach unserer Meinung, die Christlichkeit — so sehr wir uns selber auch ihrer erfreuen — nicht bei den Haaren herbeiziehen und dies namentlich dann nicht, wenn es sich zunächst um rein menschliche Zustände handelt.

Lehrer aller Confessionen werden begriffen haben, was Herr Bormann im weitern Verlauf seines Sendschreibens in trefflicher Weise auseinandersetzt: daß wir nämlich viel mehr wirken durch das, was wir sind, als durch das, was wir thun und lehren, und daß wir

unsern Schulen vorzuleben haben, was wir von ihnen verlangen. — Der Gedanke ist nicht neu, kann aber Lehrern und Lehrerinnen nicht oft genug eingeschärft werden. Und am Ende giebt es nichts Neues unter der Sonne. Nichts Neues auch in der Gedankenwelt? O nein doch! Das Gebiet des Geistes ist ein unendliches; die Zahl der Menschen, welche gedacht haben, und die Zahl der Gedanken jedes einzelnen Denkers ist eine endliche. Das Endliche kann aber das Unendliche nie erschöpfen; folglich giebt es Neues unter der Sonne.

Am Schlusse des erwähnten Abschnittes der in Rede stehenden Darlegung wird an Christi Wort: „Wenn ihr nicht werdet, wie die Kinder ꝛc." erinnert. Vertrauen und gläubige Hingabe, Zufriedenheit und das Sichgenügenlassen, Demuth und stillen Herzensfrieden können wir, so heißt es, von den Kindern lernen und empfangen. — Aber Kinder vertrauen nur dem, der ihr Vertrauen verdient; mit dem, der es nicht verdient, gehen sie oft unbarmherzig um, wie jeder Practicus weiß. Mit der gläubigen Hingabe sieht es auch nicht viel besser aus. Sie fühlen fein und kritisiren in unbewußter Weise scharf. Das geht nicht selten bis in die Aeußerlichkeiten hinein, so daß man von den Kindern sagen muß:

„Ja, wie er sich räuspert und wie er spuckt,
Das habt ihr ihm glücklich abgeguckt!"

Fast in ähnlicher Weise verhält es sich auch mit der Zufriedenheit und mit dem Sichgenügenlassen. Bei dem unerzogenen Kinde macht sich der Trieb nach

Thätigkeit, das Aufkeimen der individuellen Selbständigkeit oft nur durch das Gegentheil, durch Unzufriedenheit, Unruhe und Widersetzlichkeit bemerkbar. Und nun gar die Demuth! Demüthig kann und soll man nur vor Gott sein; folglich kommt die Demuth nur allmählich, wenn die Religiosität sich entwickelt. Das gesunde, frische Kind weiß nichts von Demuth, ist keck und herausfordernd, wie es seine sprudelnde Kraft erheischt, und muß erst in die Bahnen der Bescheidenheit und Demuth geführt werden. Es führt sich übrigens selbst in diese Bahnen, wenn es wirklich tüchtig wird. Nur der Bornirte und Flache ist unbescheiden und hochmüthig. Nach unserer Meinung sollen wir den Kindern nacheifern in Hinsicht der „Einfalt" ihres Herzens. Was das Kind innerlich ist, das stellt es äußerlich dar. Durch das klare Auge kann man direct in das kleine Herz hineinschauen. Sein und Erscheinen stehen noch in völliger Harmonie. Es beugt sich weder vor Titel und Orden, noch vor Rang und Würden; wer ihm Liebe entgegenbringt, also ein warmes, edles Menschenherz, der ist sein Mann. Diese thatsächliche Wahrhaftigkeit und Einfalt und die damit verbundene Aufrichtigkeit, die weder durch die List und die Finessen der Würdenträger, noch durch die Schauspielerkunst der Weltmänner getrübt ist, diese instinctive Verehrung innern Werthes bei vollständiger Geringschätzung hinsichtlich des Aeußeren: sie ist es, welche uns nach unserer Meinung zur Nacheiferung durch den großen Kinderfreund vorgehalten wird. Möchten wir doch Alle energisch Folge leisten!

Der letzte Abschnitt des bedeutungsvollen Sendschreibens bespricht das „docendo discimus". Wir hätten über diesen Abschnitt noch manches zu sagen, wenn dadurch Vollständiges mitgetheilt werden könnte. Möge unsere Hinweisung auf den Aufsatz genügen. Hoffentlich schrieb Herr Vormann nicht bloß für die Lehrer „seines Aufsichtskreises", sondern für die Lehrer überhaupt, und da muß es ihm ja lieb sein, zu vernehmen, welchen Nachhall seine Stimme hier und dort findet; denn

„docendo discimus"!

3.

Herr K. Vormann und die Pädagogik.

Genannter Provinzialschulrath tadelt in seinem 33sten Sendschreiben die Unmanier mancher Pädagogen und pädagogischen Anstalten, alle Arten der Schülerverstöße mit einer und derselben Strafe zu belegen. Nachbleiben, Strafarbeiten und Ausfertigungen schlechter Zeugnisse, so meint er, seien die nur zu allgemein beliebten Universalmittel — von der unausgesetzten Anwendung des Bakels gar nicht zu reden. Auf dem Gebiete der Seelenheilkunde sei aber so eine Art Stein der Weisen eben so wenig anwendbar, wie auf dem der Medicin. „Der rationelle Arzt, der an das Krankenbett gerufen wird, unterrichtet sich vor allem über die individuelle Beschaffenheit seines Patienten. Er erkundet sein Alter, seine Lebensweise, seine Con-

stitution; er forscht nach der Ursache der Krankheit; er bemüht sich, den eigentlichen Sitz derselben zu erspähen, und erfragt sorgfältig den Verlauf aller Erscheinungen, welche, das Werden des vorliegenden Uebels andeutend, den augenblicklichen vorhandenen Zuständen vorangingen. Erst dann, wenn er auf diese Weise zu einer Diagnose der Krankheit gelangt ist, verordnet er die entsprechenden Mittel."

Dem analog, meint Herr Bormann, müsse auch der Erzieher bei der Anordnung seiner Strafen verfahren. — Dabei fällt ihm ein, daß Einige einen Vorwurf bei der Hand haben. „Sie sagen: Du hast Recht, der Arzt verfährt, wie Du angegeben; aber man hat ihn auch veranlaßt und angeleitet, die zu einem solchen Verfahren erforderlichen Studien zu machen. Er hat sich mit der Anatomie und Physiologie beschäftigt; er hat den leiblichen Organismus des Menschen in seinem gesunden und kranken Zustande kennen gelernt; er hat die einzelnen Theile dieses Organismus unter seinem Secirmesser gehabt, ja man hat ihn gelehrt, selbst das Mikroskop bei diesen seinen Untersuchungen zu Hülfe zu nehmen, um die Spuren des Lebens wie der Zerstörung desselben bis ins Kleinste zu verfolgen. Wie unbedeutend erscheint dem gegenüber das, was dem Lehrer, namentlich dem Elementarlehrer, an Einblick in das von ihm zu behandelnde Seelenleben geboten wird! Das Regulativ vom 1. October 1854 verordnet in dieser Hinsicht: „Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Er-

läuterung der in der heil. Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hülfsbedürftigkeit, vom Gesetz, von der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf. Das Seminar hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulhalten befähigt und ausreicht, zugleich aber für mögliches Weiterstudium einen geeigneten Weg zeigt." — Wie wenig ist das, was dem angehenden Lehrer zugewiesen wird, gegen die Fülle der Darbietungen, welche dem jungen Arzte zukommen!"

Wer den Herrn Bormann bis hierher gelesen hat, der erwartet natürlich zuversichtlich, daß derselbe gegen diesen Hungerknochen, welcher dem Lehrer hingeworfen wird, Front machen — und eben so sehr die Nothwendigkeit der Heranbildung „rationeller" Lehrer wie die der „rationellen Aerzte fordern werde. Denn wer nur einigen gesunden Verstand hat, muß doch ohne Weiteres begreifen, daß der Elementarlehrer nicht minder, vielmehr in noch höherem Grade dieser ratio bedürftig ist, als der Lehrer an sogenannten höheren Schulen. Dem Volkslehrer sind die Kinder während der ganzen Schulzeit anvertraut; der andere unterrichtet in einzelnen Klassen wie in einzelnen Fächern; jener repräsentirt ein Ganzes, dieser, wenn's hoch kommt, ein Glied eines Ganzen. Es liegt also auf der Hand, daß der „Elementargeist" in keiner Beziehung hintenangesetzt werden könnte und dürfte, wenn man es mit

der Volksbildung redlich meinte, zu welcher Behauptung jeder simple Geist tausend andere Beweise liefern könnte. Herr Bormann wird aber plötzlich ein Anderer, nachdem er den Satz der Regulative citirt hat; er vertheidigt denselben in folgender Weise: „Fassen Sie nur zuvörderst den Lehrer in's Auge, auf den wir hingewiesen werden. Es ist nicht ein menschlicher Weiser, es ist Gott selbst, wie er zu uns redet in seinem Wort. Sie kennen die Trüglichkeit und den Unbestand menschlicher Systeme, Sie wissen, wie immer eins das andere ablöst; aber Sie wissen auch, daß Gottes Wort wahrhaftig ist, daß es nimmermehr veraltet, daß es vielmehr täglich neue und immer herrlichere Siege ersicht. — In ihm redet der Lehrer zu uns, der Augen hat wie Feuerflammen, der Herzen und Nieren prüft, und von dem geschrieben steht: „er öffnet die finstern Gründe und bringet heraus das Dunkel an das Licht" (Hiob 12, 22.). — Wissen Sie Einen, der uns besser die Tiefen der menschlichen Seele erschließen könnte und wollen Sie seine Weisung gegen irgend eine andere vertauschen? Sehen Sie näher an, was er in seinem Worte für die Zwecke, um die es sich hier handelt, uns darbietet. Mit der Urgeschichte unseres Geschlechtes beginnt er. [Wer — Moses? nein, Gott selbst!] Die Thatsachen [?], von denen er redet, erschließen uns die Geheimnisse unseres eigenen Wesens, und enträthseln uns unsern eigenen Zustand. Dann stellt er vor uns hin den Spiegel seiner Heiligkeit in seinem Gesetz; in ihm können wir uns selbst erblicken und sehen, wie wir gestaltet sind.

Mit diesem Einblick in unser eigenes Innere gewinnen wir zugleich die Möglichkeit, auch das Wesen Anderer zu verstehen, zu beurtheilen und — wenn es erfordert wird — darauf einzuwirken. Noch mehr: es treten in dem göttlichen Worte vor uns hin eine Reihe von Persönlichkeiten, deren inneres Leben mit wunderbarer Klarheit uns erschlossen ist. Aller Trotz wie alle Verzagtheit des natürlichen Menschenherzens kommen an ihnen zur Erscheinung; aber auch alle Barmherzigkeit des guten Hirten, der das Verlorne sucht, bis er es gefunden — und alle Kraft der Heiligung, die er denen darreicht, welche sich von ihm finden lassen. Ja, wir sehen den Herrn selbst, der da ist der Weg, die Wahrheit und das Leben, in einen unmittelbaren erziehlichen Verkehr mit den Menschen des verschiedensten Standes, Alters und der verschiedensten Begabung treten, und empfangen so in der heil. Schrift ein Buch voller Beispiele göttlicher Erziehungspraxis, für das auch darum schon jeder Lehrer täglich seinem Gotte auf den Knieen Dank sagen müßte. Ist, ich frage Sie, ist hiernach nicht die vollste erfahrungsmäßig [!] begründete Berechtigung dafür vorhanden, auf die heil. Schrift als auf die rechte Quelle pädagogischer Erkenntniß hinzuweisen?" — „Lassen Sie bei Ihrer Beschäftigung mit dem Worte Gottes Ihr absichtliches Aufmerken auch auf Das gerichtet sein, was sich Ihnen aus ihm für die besonnene und von Gott selbst verordnete Ausrichtung Ihres [der „Schulhalter" nämlich] Lehr- und Erziehungsberufes ergiebt, und glauben Sie mir, daß eine solche Betrachtung alsbald fast unbe-

wußt frei*) macht von jenem gedankenlosen Verfahren, das nicht nur als jeder pädagogischen Kunst [!] ermangelnd, sondern schlechthin unsittlich, weil ohne Glauben und ohne Liebe geübt, erscheint." So Herr Bormann.

Dem eben geschilderten „rationellen" Arzt entspricht also nach seiner Meinung ein nicht pädagogisch und naturwissenschaftlich gebildeter orthodoxer Lehrer, der seinem Gott täglich auf den Knieen für die pädagogische Anweisung in der Bibel dankt! Von Sokrates, Platon und Aristoteles bis auf Pestalozzi herab zieht sich durch die Geschichte ein für den Volksschullehrer nutzloser rother Faden pädagogischen Geredes. Ihm genügt die Rede Gottes in der Bibel; wie Gott in der Geschichte, in der Natur, durch den Geist genialer Naturen redet — das ist ihm gleichgültig. Zum Schulhalten bedarf er nur einiger „Hülfssätze" **). Wir würden als Hülfssatz aus der neuern Psychologie vorschlagen, daß der Mensch von Natur weder gut noch böse, sondern eitel Anlage ist, und also Beides werden kann. Also: Nieder mit der Pädagogik und Psychologie! — was soll das Menschengeträtsche, wo Gott selber geredet hat? Die Hülfssätze werden auch noch zu entbehren sein! Der ortho=

*) Beleg aus der Praxis: Man bittet, die Historie von dem frommen Malmène in Berlin noch einmal zu lesen.

**) Wunderbar ist es und schlechthin unbegreiflich, wie Herr Bormann vom „Schulhalter" überhaupt Erziehungskunst verlangt.

doxe Religionsunterricht vertritt fortan die Stelle der Pädagogik! So kann der ehemalige Mitarbeiter an dem „Wegweiser" nicht immer gedacht und gesprochen haben! Die Opposition auf dem heutigen Gebiete der Erziehung möge von diesem seinem Standpunkt Notiz nehmen; es wäre möglich, daß eine Zeit käme, in der man in den höchsten Kreisen eines großdeutschen Staates der Pädagogik wieder einigen Werth beilegte. Dann wird Herr Bormann sich gewiß ernstlich gegen den neuen Strom stemmen, wie wir uns heute gegen die Fluth der Reaction. — Erleben wir also diese Zeit noch, so werden wir zu allernächst auf ihn die Augen richten und hoffentlich dann seine Consequenz und Ueberzeugungstreue zu ehren und zu bewundern haben. Nous verrons!

Zeitweilig rathen wir zu einem noch entschiedeneren Vorgehen. — Es ist nicht abzusehen, warum gerade die Pädagogik allein von der Theologie abgelöst werden soll. Wie wäre es, wenn auch die Philosophie, die Astronomie, die Naturwissenschaften, die Rechtswissenschaft — ja, die Wissenschaft überhaupt, noch ernstlicher, wie hier und da bisher, an die Reihe käme! Laßt sie ernstlich umkehren, zerstört die Sternwarten, zerschlagt Fernröhre und Mikroskope, und folgt ernstlich dem Beispiele jenes edlen Kalifen, der mit einer berühmten Bibliothek consequent und energisch umzuspringen wußte.

4.

Die Themata und Correcturen der deutschen Aufsätze in ihrer erziehlichen Bedeutung, von Friedr. Körner.

(„Höhere Bürgerschule." 7r Jahrg. 3s Hft.)

„Das Herauscorrigiren der Fehler bleibt von untergeordneter Wichtigkeit gegenüber der psychologischen Bedeutsamkeit der Aufsätze selbst. — Die mühsamsten Correcturen reichen nicht aus; denn die Intelligenz, das feine Sprachgefühl und die Sprachfertigkeit des Lehrers stellen diesen so hoch über den Schüler, daß ihm die Correctur desselben bis zu einem gewissen Punkte unverständlich bleibt. Stets fragt er sich: Warum ist denn mein Ausdruck, mein Gedankengang falsch?"

„Jeder deutsche Aufsatz ist eine Mauserung*) des jugendlichen Geistes, welcher sich dadurch von mancherlei Unvollkommenheiten, Unklarheiten, von falschem Geschmack und verkehrtem Urtheile reinigt." Das scheint uns zu viel gesagt. Das Kind fabricirt auf einer bestimmten Geistesstufe die Aufsätze in sehr ähnlicher Weise. Die Geistesstufe macht allmählich einer höhe-

*) Unter Mauserung versteht man bekanntlich die Abwerfung verbrauchter Bestandtheile, welche jeder Organismus unausgesetzt vornimmt. Der Ausdruck hat durch Schultz-Schultzenstein diese weitere Bedeutung erhalten. Derselbe sieht in Hinsicht der organischen Ernährung einen Doppelproceß: Die Verwandlung anorganischer Substanzen in organische und die Umwandlung des verbrauchten Organischen in Anorganisches durch Ausscheidung. Der „Blut-Schultze" spricht auch von einer Geistesmauser.

ren Platz, und anderartige Aufsätze erscheinen. Uns will es bedünken, als ob die in Rede stehenden Arbeiten allerdings in etwas entwickelnd auf das innere Leben, dem sie ihre Entstehung verdanken, zurückwirken, keineswegs aber „verjüngend", total verjüngend wirken. Vielmehr scheinen sie nur das Instrument zu sein, an welchem man sehen kann, wie hoch durch allgemeine Belehrung, Erfahrung rc. die innere Bildung gestiegen ist. Die Werke eines Goethe kann man, trotz ihres objectiven Werthes, allerdings als geistige Abwürfe betrachten; ihre Entstehung als einen Prozeß, aus dem der Dichter stets als ein neuer, höher entwickelter Mensch hervoring; aber Kinder sind nicht solche Genie's, und ihre Werke keine Erzeugnisse, worin die ganze Seele des kleinen Autors mit allen ihren Eigenthümlichkeiten, mit Allem, was sich auf einer bestimmten Stufe in ihr regt und bewegt, zu suchen und zu finden ist. Wir sehen darin nicht „psychische Phänomene", wie Herr Körner. Man kann aus diesen Arbeiten vielleicht etwas mehr ersehen, als aus anderen, als aus der Handschrift, der körperlichen Haltung rc.; allein man sieht eben auch nur Dieses und Jenes, das man anderswo auch erblicken kann. Will man erziehlich auf den Zögling wirken, so muß man ihn nicht blos in den Aufsätzen, in Diesem und Jenem studiren, sondern in allen Aeußerungen seiner Individualität, in den Stunden, auf dem Spielplatze, und — wenn es möglich wäre — auch im Hause. Der deutsche Lehrer sieht aus den Aufsätzen nicht viel mehr als der Geometrielehrer aus den seinigen, und der Reli=

gionslehrer, welcher es versteht, die junge Seele harmlos aus sich heraustreten zu lassen, kann mehr auf selbige wirken, als der Corrector deutscher Arbeiten. Herr Körner bringt zuweilen Sachen, die sich geistreich anhören und gut zu lesen sind, hinter denen aber wenig steckt, wenn man genauer zusieht.

„Um Einfluß zu gewinnen, muß der Lehrer die Eigenthümlichkeiten der jungen Geister studiren, um jeden da zu fassen, wo er empfänglich und zugänglich ist. Nur keine Schablone, nach welcher die Geister gemessen werden! Kein Prokrustesbett, kein gewaltsames Eingreifen, denn dies schüchtert ein und stört den Bildungsprozeß. Ueber sein Verfahren muß der Lehrer sich durch psychologische Gesetze zu rechtfertigen vermögen." — Alles recht schön und gut gesagt. Allein ich möchte doch wohl Herrn Körner sehen, wenn er jede Woche oder alle vierzehn Tage vor 25 bis 30 Aufsätzen sitzt; ich möchte sehen, wie gründlich er da die jungen Geister studirt, wie er die Individualität behandelt, wenn er die 30 in einer Stunde zurückgiebt, wie er individuell psychologisch verfährt, wenn er die 30 — noch dazu verschiedene — aufgiebt, wie er den Mauserungsprozeß ansieht, wenn er zwei aufeinander folgende Arbeiten desselben Schülers vergleicht, wie er sich in allen Fällen psychologisch rechtfertigt. Ich fürchte, er wird auch weiter nichts thun, als beim Aufgeben eilen, beim Corrigiren sich hier und da freuen und hier und da ärgern, vor allen Dingen aber gründlich corrigiren, beim Zurückgeben den Faulen strafen, den Flüchtigen zu anstrengender Arbeit ver-

urtheilen, den Fleißigen loben ꝛc. Sollte es überall möglich sein, mehrere Themata auf einmal gründlich zu behandeln und allseitig auszubeuten? Sollte der tüchtige Classenlehrer nicht immer wieder darauf zurückkommen, ein Thema zu behandeln, um in der Art der Ausführung der Individualität Raum zu geben? Die Classe ist eine Corporation und setzt als solche Grenzen, die eine schöne Theorie nicht aufhebt. Da heißt es zuweilen: „Es ginge wohl, aber es geht nicht.“

„Was die Fehler anlangt, so sind sie entweder Fehler der Unwissenheit oder des Leichtsinnes, oder Fehler im Urtheilen und Denken oder endlich Verstöße gegen Geschmack und Form. Gegen die erste Art von Fehlern muß man Präventivmaßregeln ergreifen, indem man die Jugend hindert, Fehler zu machen; denn die häufige Wiederkehr desselben Fehlers macht auf Auge und Gedächtniß einen so nachhaltigen Eindruck, daß der Fehler tiefer haftet. Die Orthographie namentlich bleibt Sache des Auges, denn alle Regeln reichen nicht aus, ein Wort richtig schreiben zu lehren. Das Auge muß sich vielmehr an die übliche Schreibform gewöhnen oder es sofort empfinden, wenn das Wort in ungewöhnlicher Form sich darstellt. Beim Lesen muß man daher auf die Schreibung solcher Wörter, gegen welche am häufigsten pflegt gesündigt zu werden, besonders aufmerksam machen, und die in den Aufsätzen falsch geschriebenen Wörter lasse man nicht nur wiederholt (10—12 Mal) unter dem Aufsatz richtig abschreiben, sondern schreibe sie auch an die Wandtafel an, lasse die abgeleiteten und zusammengesetzten

Wörter dazu aufsuchen und aufschreiben, und in ein orthographisches Wörterbuch eintragen. Es ist ein arger Mißgriff, bei dem Abschreiben unorthographischer Wörter auch das Falsche mit abschreiben zu lassen, weil sich dadurch das Auge an die falsche Form gewöhnt. Sprachfehler sind Leichtsinnsfehler oder provinzielle Mängel, die man nicht durch Regeln vertreibt, sondern durch fleißige Uebung, damit das Ohr geschärft werde. Falsche Vocabeln endlich verbessert man im Aufsatze und läßt sie als Vocabeln auswendig lernen; denn ein Grund läßt sich meistens nicht angeben." — Das ist im Großen und Ganzen ganz praktisch und gut gesprochen. Man kann den Collegen, den deutschen Lehrern, nicht oft genug zurufen, daß „Vorbeugen besser als Nachbeugen" ist, daß die Correctur blutwenig nützt, wenn man das Vorbeugen unterlassen hat. Man kann auch dem Collegium einer Anstalt nicht oft genug in Erinnerung bringen, daß jedes Glied desselben das Deutsche im Auge haben soll. Oft hört man: „Ich corrigire die sachlichen Fehler; die deutschen Schnitzer gehen mich nichts an." Jeder muß in seinen Stunden die Entwicklung der Sprech= und Sprachkraft nicht in den Hintergrund stellen, wenn in einer Schule — in einer Elementar= und Realschule — der deutsche Unterricht das Gewicht haben soll, das ihm gebührt. — Der Wink in Betreff der Orthographie ist nicht neu, aber immer noch zeitgemäß. In Betreff der Sprachfehler meinen wir, daß die Regeln doch immerhin auch ihr Theil leisten.

Herr Körner verlangt weiter, daß auf Sauber=

keit, gute Schrift der Arbeiten rc. viel zu halten sei, daß die Durchführung solcher Forderung „die volle Energie und den eisernen Willen des Lehrers verlangen". In der That ja! Aber solche Durchführung ist durchaus nothwendig. Hat man dieser Nothwendigkeit Rechnung getragen, „so ist für das ganze Leben eine bleibende Frucht gewonnen: der Schönheitssinn ist geweckt, hat Wurzel geschlagen und wirkt belebend auch auf das ethische Schicklichkeits- und Sittlichkeitsgefühl". Auch trägt die Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit im Leben gute Zinsen.

Weiter meint Herr Körner, „daß die Aufgabe, das gestellte Thema, den Meister der Methode verrathe". — „Wenn ich in den Programmen die Themata durchlas, welche gestellt waren, wenn ich die Aufgaben der Abiturienten musterte, so habe ich mir manchmal sagen müssen: dies Thema würde dich in Verlegenheit bringen. Ich habe Themata von Abiturienten gesehen, die ich nicht verstand, über welche ich nicht eine Seite hätte schreiben können." Also auch du, Brutus! Uns sind schon längst die Augen übergegangen, wenn wir die in Rede stehenden Verzeichnisse durchmusterten. Solche Musterung hat uns keinen hohen Begriff von der Herrschaft der Methode in den höheren Schulen beigebracht. Man forcirt nur zu häufig eine Art geistiger Onanie, indem man da freie Productivität verlangt, wo noch keine vorhanden ist und sein kann. Geistige Onanie wirkt natürlich ähnlich wie die physische.

Die Aufsatzthemata müssen nach Herrn Körner

der Art sein, daß der Schüler „mit Liebe“ arbeitet, seine ganze Kraft einsetzt, „damit die Ausarbeitung wirklich ein Höhenmesser reiner Bildung werden kann“. Uns ist aus dem Raisonnement nicht klar geworden, wodurch der Verfasser diese „Liebe“ erzielen will, oder vielmehr, in welcher Weise er diese Liebe erwecken will. Durch die Schönheit der Form und Güte des Stoffes will er erziehlich wirken. Die Güte des Stoffes ist nicht zu vergessen. Er muß wirken auf die Erweckung des Edelmuthes, der Vaterlandsliebe ꝛc. Thut er das, so dient man allerdings der inneren Entwicklung im Allgemeinen, während man speciell im Dienste der Sprache steht.

Nun folgt die Correcturmethode des Herrn Körner. „Die Hauptthätigkeit concentrirt sich in der Besprechung des Thema's, durch welche er in Gemeinschaft mit den Schülern die Hauptsache aufsucht, die Form der Darstellung und die Ausführung der einzelnen Partien zeigt sich in so reicher Fülle, daß jeder Schüler nach seiner Individualität den Stoff zu behandeln im Stande ist. Nachdem dies geschehen und vor gewissen Fehlern gewarnt ist, hat der Schüler sein Thema im Concept niederzuschreiben, bei Abhandlungen zuvor die Disposition vorzulegen, damit diese noch rechtzeitig kann verbessert werden. Liest er diese in der Classe vor, indem der Lehrer diesen und jenen Schüler herausgreift, so muß der individuellen Auffassung Raum gegeben werden, insofern der Lehrer zeigt, wie dieser das Thema auf diese, jener auf andere Weise auszuführen hat. Das Concept soll der Schüler zu

Hause sorgfältig prüfen und verbessern, worauf er diese Verbesserung wieder in der Classe vorlegt, um nun erst die Arbeit in's Reinheft einzutragen. — Alle sorgfältigen Lehrercorrecturen helfen nichts, wenn die Selbständigkeit, die Selbstkritik des Schülers fehlen." Was will Herr Körner? Zuerst schien es, als wollte er gleichzeitig verschiedene Themata behandeln, um der Individualität Rechnung zu tragen. Hier scheint es, als wolle auch er nur Verschiedenheit in Betreff der Ausführung. Allein wo bleibt im letzten Fall die Geistesmauser? Und wo kommt die Zeit her bei seinem Verfahren? Freilich, den Zeiteinwand will er nicht gelten lassen. Der Schulvorsteher muß Zeit schaffen, meint er; das sei dessen Sache und nicht die des Zeit verlangenden Lehrers. Der arme Schulvorsteher! Könnte er doch Zeit fabriciren! Und welche Zeit wird Herr Körner gebrauchen, wenn er in die Classe tritt mit 25 Büchern, mit dem Bewußtsein: die 25 psychischen Constitutionen erkannt, und den Fünfundzwanzigen „gewissermaßen an den Puls" gefühlt zu haben, wenn er „dem Schüler in's Herz, in dessen verborgene Falten geschaut, sein Dichten, Denken, Empfinden und Wollen, seine Neigungen und Gedankenströmungen beobachtet hat!" Welche Zeit wird er gebrauchen, wenn er seine erziehlichen Maßregeln auf Grund solcher Erfahrungen ergreift! Der Leser sieht, daß wir von der Darlegung dieser Maßregeln nicht bedeutend erbauet sind. Er möge sie selbst, sowie den ganzen, jedenfalls lehrreichen und interessanten Aufsatz lesen. Herr Körner ist ein Talent von entschiedener

Bedeutung, und wir bedauern, daß er durch eine flüchtige Vielschreiberei nach und nach den schönen Ruf trübt, den er sich mit Recht erworben. Namentlich bringt ihm seine „Geschichte der Pädagogik“ in der öffentlichen Meinung großen Schaden.

Eine feine Bemerkung wollen wir zum Schluß noch wiedergeben: „Es ist bei harten Strafen stets gefährlich, dem Schüler die Scheu vor der Strafe zu nehmen, welche mehr wirkt, als die Strafe selbst. Im Carcer zu sitzen, dünkt ihm schrecklich; ist er aber eingesteckt, so erkennt er, daß er sich nur in einem besonderen Cabinet mit einigen Unbequemlichkeiten befindet; Eitelkeit und falsches Ehrgefühl verleiten ihn, mit der Strafe zu renommiren, sie zu bewitzeln — anfangs ohne innere Ueberzeugung, bald aber überredet er sich selbst, seine Renommagen für Wahrheit zu halten.“

5.

„Erziehung durch Arbeit zur Arbeit.“ Von Löw.
(Pädagogische Monatsschrift, Octoberheft 1857.)

Eine gewisse Wehmuth beschleicht uns, wenn wir das Organ „der Magdeburger Schule“ zur Hand nehmen. — Wahrlich, es ist ein trauriges „Zeichen der Zeit,“ daß diese Zeitschrift momentan zu Grabe getragen wurde! — Wir sagen „momentan“; denn wir hoffen auf ihre baldige Auferstehung. — In einer

der letzten Nummern der zeitweilig Entschlafenen erschien eben erwähnter Aufsatz. Wir freuten uns auf die verheißene Fortsetzung, welche aber nicht mehr erschienen ist. Das Gegebene ist indessen schon bedeutend genug und verdient die weiteste Verbreitung.

„Eine Totalreform des Schulwesens," so heißt es, „ist noch immer das Feldgeschrei derer, welche die Abhülfe jedes im Leben des Volkes ihnen ins Auge und zur Last fallenden Mißstandes von der Volksschule erwarten zu dürfen und fordern zu müssen glauben. Die Volksschule ist ihnen das Stellrad am Uhrwerke des Völkerlebens; ein kleiner Ruck daran — und alle Confusionen des Lebens sind sofort beseitigt! Mir ist die Möglichkeit einer solchen Anschauung — mindestens in dem Kopfe eines praktischen Pädagogen — geradezu unbegreiflich; mein geschichtliches Wissen, meine tägliche Erfahrung, mein theoretisches Bewußtsein, Alles empört sich gleichmäßig gegen dieselbe, und auch an die Spitze der Erörterungen, in welche ich jetzt eben eintreten will, muß ich den so oft wiederholten Satz stellen, daß nicht die Volksschule den Volkszuständen, sondern diese jener das Gepräge geben. Denn Niemand kann aus seiner Haut fahren; eine jede Generation kann ihr Schulwesen nur im Sinne ihres Gesammtwesens — nicht im principiellen Widerspruche gegen dasselbe organisiren." — „Meine Negation kehrt sich gegen den Satz: „„Reformire die Schule, um dem Leben einen neuen Inhalt zu geben""; aber ganz unangefochten lasse ich den Satz: „„Das Leben hat einen neuen Inhalt gewonnen; re-

formire danach die Schule."" — Die Schule ist der Träger (das Organ) der geistigen Continuität der Nation; was im Laufe der Jahrhunderte, was in Zeiten schneller Entwicklung in Jahrzehenden die Nation an werthgeachteten Früchten vom Baume des Lebens erntet, dessen Quintessenz hat sie der Schule zu stiller Aneignung und Verarbeitung zu übergeben, damit die der Schule entwachsenen Söhne die Arbeit der Väter da fortsetzen können, wo diese sie abgebrochen haben, den Inhalt des nationalen Lebens auch ihrerseits klären und mehren und der Schule die Quintessenz der von ihnen gezogenen Früchte zu stiller Verarbeitung übergeben. So wird, so lange das Leben lebt, die Schule neuen Inhalt empfangen, und das sind die rechten Schulreformen, d. h. organische Entwicklungen eines den ganzen Nationalkörper erfüllenden und auch die Schule in regelmäßigem Pulsschlag bewegenden Lebens. Hier ist concretes Leben, Schönheit, Reichthum, Wärme, Tiefe, gegenüber den abstracten Reformbestrebungen politischer, socialistischer, theologisirender Welt- und Schulverbesserer; hier verflüchtigt sich der Schüler nicht zu einem bloßen Object des Regiertwerdens, hier wird er nicht künstlich gehemmt und verrenkt, um in ein sociales System zu passen, das, wenn es überhaupt jemals wirklich gewesen ist, doch längst keine Geltung mehr und noch viel weniger eine Zukunft hat, hier kommt in ihm der Erdenbürger und der Himmelsbürger gleichmäßig zur Geltung."

Das ist der Punkt, auf welchem Löw die Hebel ansetzt, um die Georgens'schen (Deinhardt'schen?

Behauptungen und Vorschläge aus den Angeln zu heben. — Es thut noth, daß dieser vernünftige, und nach unserer Meinung allein richtige und haltbare Standpunkt, den auch wir stets einhielten, nunmehr allgemein als solcher erkannt werde. Wäre das schon früher geschehen, so hätten wir viele Schulreform-Faseleien und alle die unerhörten Anklagen nicht erlebt, welche gegen die Schule geschleudert wurden; auch würden die Schöpfer der Schul-Regulative neuesten Styls nicht erleben, was ihnen jetzt bevorsteht: daß nämlich das Leben über sie und ihr elendes Machwerk schonungslos hinwegschreitet. Wir aber wollen die Richtigkeit obiger Ansicht endlich einsehn und ihre Wichtigkeit ermessen. Diesterweg hat uns zu dem Zwecke ebenfalls sehr tüchtiges Material geliefert. Ich denke an Theodor Hegener's Aufsatz im Jahrbuch für 1858.

Nach der schönen, wissenschaftlichen und klaren Darlegung dieses Standpunkts kommt Löw auf die „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit." Diejenigen Bestrebungen scheidet er zunächst völlig aus, „welche darauf ausgehen, die Handarbeit in der Schule zu einem Mittel eines unentbehrlichen Erwerbes zu machen." Denn hier ist „nicht die Erziehung, sondern der Erwerb das Veranlassende und Entscheidende." Den Gedanken, durch Arbeit zur Arbeit zu erziehen, nennt Löw mit unserm Dr. Gustav Schweitzer*) sehr alt. „Ein wesentlicher Theil aller

*) „— — Dr. Georgen's und Dr. Wichard Lange, von Dr. Gustav Schweitzer." Hamb. Schulblatt, erste

häuslichen Erziehung ist Erziehung durch Arbeit zur Arbeit; alles Lehrlingswesen in Handwerk und Kaufmannsschaft, ja selbst ein wesentlicher Theil aller Kunstjüngerschaft beruht auf dem Grundsatze der Erziehung durch Arbeit zur Arbeit. Die Forderung selbst ist also jederzeit als eine berechtigte anerkannt worden; nur ist man bis vor kurzer Zeit fast allgemein darüber einig gewesen, daß ihre Erfüllung nicht der Schule, sondern theils der Familie, theils den Organisationen des Berufslebens zufalle. In Betreff der Kenntnisse dagegen, welche die Voraussetzung der verschiedenen Berufsarbeiten bilden, unterschied und unterscheidet man zwischen Berufsschulen und Schulen, welche nicht Berufsschulen sind. Letzteren vindicirte man das Princip einer möglichst hohen formalen Bildung, gewonnen an dem Unterrichte in denjenigen Objecten, welche das jedem Gliede der Nation ohne Unterschied des Standes und Berufs nach dem dermaligen Culturzustande zukommende Gebiet des Wissens und Könnens ausmachen."

Daß man nun auch den Mittelschulen, Gymnasien und Realschulen die allgemeine Bildung als ausschließliche Aufgabe vorgehalten habe, erschien Löw als eine Verirrung. Er will „locale Modificationen." Diese Modificationen hat das Leben in der That stets gebieterisch gefordert. Auf Hamburger Boden z. B.

Nummer des Jahres 1858. Schweitzer harmonirt in seiner Darlegung in vielen Punkten mit Löw, obgleich er des Letzteren Auseinandersetzung noch nicht gelesen hatte.

widmet sich die Majorität der Zöglinge unserer Mittel- und Realschulen dem Kaufmannsstande. Darum haben diese Schulen dem „Utilitätsprincip" stets gedient. Und wenn nach Löw das norddeutsche Schulwesen nach der Seite des Princips der allgemeinen Bildung hin wirklich ausgeschweift hat, so läßt sich solches wenigstens von Hamburger Schulen nicht behaupten. Sie haben meiner Meinung nach auf ihrem durchaus praktischen Boden dem andern Extrem nur zu oft und zu stark gefröhnt und müssen das normale Prinzip im Ganzen noch mehr als bisher zur Geltung kommen lassen. Von Hamburg geht auch namentlich die pädagogische Agitation für die Verbreitung richtiger volkswirthschaftlicher Grundsätze aus — eine Agitation, die meiner Meinung nach nicht zu verwerfen ist, wenn man nicht direct von einer Einführung der Volkswirthschaft als Unterrichtsgegenstand redet.*)

„Aber alle diese Forderungen, wie einverstanden man sich auch immer mit ihnen erklären möge, haben es doch immer nur mit den Objecten der Arbeit, höchstens mit dem theoretischen Wissen des Arbeitsverlaufs, nicht aber mit der Arbeitsübung, mit der Ausführung der Handgriffe zu thun. Die Forderung der Schulerziehung durch Arbeit zur Arbeit ist in diesem Sinne eine absolut neue." Die

*) Schreiber dieses steht bekanntlich, was diesen Punkt — die Einführung in die Schule — betrifft, in Opposition mit mehreren Freunden, mit denen er sonst in allen Punkten harmonirt. Bisher findet er keinen triftigen Grund, seine Meinung zu ändern.

Behauptung, Pestalozzi schon habe in seiner Anstal „Schule und Leben" verbunden, läßt Löw nicht gelten. Diese Anstalt sei, so meint er, ein Internat, ein Familiensurrogat gewesen und bei solchen Anstalten verstehe es sich von selbst, daß ein Theil der Familienaufgabe mit in die Anstalt gezogen werde. Herr Daniel Georgens hat übrigens verkündet, daß die Pestalozzi'sche, theoretische Lernschule total fallen, von Grund aus umgekehrt werden, und an die Stelle des Lernens das Arbeiten treten müsse. Aut — aut — Heinrich Pestalozzi oder Daniel Georgens! Ich habe mir erlaubt, oder vielmehr ich war gezwungen, dem Revolutionär entgegenzutreten und ihm vorläufig zu beweisen, daß der gesunde Menschenverstand das Pestalozzi'sche Lernen auch für ein Arbeiten zu halten gezwungen sei. — Meine Definition des Begriffes Arbeit wird im Wesentlichen von Löw adoptirt. Er bedauert, daß Herr Georgens eine Erklärung von seinem Standpunkte aus schuldig geblieben. Er sucht dies im Sinne des Letzteren nachzuholen und sagt also: „Arbeit ist (nach Georgens) die planmäßige Bethätigung physischer Kräfte und körperlicher Geschicklichkeiten an einem körperlichen Material zum Zwecke der Erhaltung und Förderung der menschlichen Gesellschaft." Diese Art von Arbeit also soll in die Volksschule hineingezogen werden. (NB. D. G. redet von einer allgemeinen Schule; Gott weiß, was er dabei denkt!) Dadurch soll das nationale Leben umgestaltet, die seiner Meinung nach

bereits begonnene Auflösung der Standesunterschiede beschleunigt und vollendet werden; die nach seiner Meinung total in Verfall gekommene Familienerziehung soll durch Herstellung besserer Hausväter und Hausmütter regenerirt, und die im Mechanismus verknöcherte Arbeit der arbeitenden Klassen soll entmechanisirt werden. „Es ist also nicht zu vermeiden, daß er (G.) im Besitze solchen Machtgefühls mit einer großen Siegergewißheit einher tritt."

Herr G. klagt das Leben und die Schule an und sucht durch Umgestaltung der Letzteren Ersteres zu reformiren. Die Unmöglichkeit wird von Löw nachgewiesen. Er unterschreibt aber auch weder die erste Anklage noch die zweite. Leider können wir ihm in seinen umfangreichen Auseinandersetzungen nicht ganz und gar folgen. Eine Steigerung der Arbeitsfähigkeit ist ihm unter allen Umständen wünschenswerth. „Diese muß entweder eine Steigerung der Kraft und Geschicklichkeit, oder eine Steigerung des auf die Arbeit gerichteten sittlichen Willens, oder endlich eine Steigerung der begrifflichen Einsicht in die Objecte, Resultate, Mittel und Zwecke der Arbeit sein." Einige Stände nehmen die Kraft der Kinder nur zu sehr in Anspruch, und es ist nicht gerathen, übermäßige Anstrengungen durch mäßige zu vermehren. Die Kinder anderer Stände können beim Turnen ihre Kraft üben. „Was die Geschicklichkeit anbetrifft, so handelt es sich hier vorzugsweise um Handgeschicklichkeit, und bekanntlich muß jede Handgeschicklichkeit besonders geübt werden. Der gute Fechter ist des-

halb noch kein guter Klavierspieler; der geschickteste Kupferstecher kann ein sehr schlechter Schreiber sein."

Den sittlichen Willen übt man, wenn man auf Ausdauer, Pünktlichkeit und Accuratesse hält. Gewöhnt die Schule ihre Schüler in ihren Schularbeiten daran, so ist damit ein wesentlicher Factor der Arbeitsfähigkeit gesetzt. An welchen Arbeiten solche Gewöhnung und Uebung vorgenommen wird, ist gleichgültig. „Der Uebung in körperlicher Arbeit ist aber die Schule nicht gewachsen; es fehlt ihr dazu die Zeit; es fehlt der in ihr geübten Arbeit an dem natürlichen, den Willen bestimmenden Zwecke der wirklichen Arbeit."

Intelligente Arbeiter arbeiten besser, als blinde Mechaniker. Es ist aber wiederum gleichgültig, auf welche Weise die Intelligenz geschleift worden ist. „Hat die „theoretische Schule" den Schüler intelligent gemacht, so wird er Alles, was er angreift, auch die Handarbeit, mit Intelligenz angreifen. Daß aber die Schule ihn tiefer in das besondere Wesen der besondern Arbeit, die ihm zufällt, einführen könne, als die Lehre, das ist unmöglich zu glauben, es müßte denn zugleich der Schullehrer aller Handwerke und Künste vollkommener Meister sein."

Also, meint Löw, es bleibt dabei, daß die Erziehung zur Arbeit durch Arbeit dem Hause und der Lehre, nicht der Schule zufallen kann. — „Aber vorbilden kann die Schule zur Arbeit, wie sie zu allen den Erziehungszwecken vorbilden kann und soll, deren Erreichung die Aufgabe der übrigen Bildungs=

faktoren ist. Nur ist zu berücksichtigen, daß es hier, wie überall, höchst unpädagogisch ist, die Bethätigung selbst, zu welcher vorgebildet werden soll, in den Gang der Vorbildung mit aufzunehmen. Durch nichts kann der Zögling schlechter zur Arbeit erzogen werden, als durch eine Arbeit, die eigentlich keine Arbeit ist, und eine eigentliche Arbeit ist die vorgeschlagene Garten- und Formenarbeit nicht; denn es fehlt ihr der bestimmte, nicht blos auf Uebung hinauslaufende Zweck."

Wir eilen zum Schluß der Löw'schen Arbeit. Er heißt: „Es ist nicht zu verkennen, daß die neueste Reaction, indem sie die Behauptung sehr unzulänglicher Leistungen der Volksschule zur Grundlage ihrer Reactionsvorschläge machen zu müssen glaubte, den Glauben an dieselben sehr erschüttert und Vielen ein Bestreben eingeflößt hat, eine nagelneue Volksschule Gott weiß wo zu suchen oder Gott weiß wie zu construiren. Ich muß mich auch hier gegen jene Ansicht und dieses Bestreben erklären. Unsre Volksschule war schon seit 20 Jahren und länger ein recht gutes Institut, anerkannt daheim, bewundert im Ausland; sie ist auch jetzt noch im Wesentlichen, was sie seit jener Zeit gewesen ist; jede wesentliche, d. h. ihr Wesen alterirende Reorganisation würde ein Rückschritt sein; neuer Parolen und Stichwörter wird die Pädagogik erst dann bedürfen, wenn einmal das nationale Leben einen wesentlichen Fortschritt gemacht haben wird, ohne die Schule mit sich fortgezogen zu haben. Besser aber ist es, wenn sich die Schule Schritt für Schritt ohne Stichwort, Parole und Feldgeschrei in stillem Fleiße

allen Fortschritten des nationalen Lebens anschließt. Ihr dazu behülflich zu sein, ist die Aufgabe des Pädagogen von Fach, ihr die dazu erforderliche Freiheit und Selbständigkeit nicht zu verkümmern, die Pflicht ihrer höheren Behörden."

Dieser Schlußsatz ist mir aus der Seele geschrieben. Eine gleiche Anschauung hat mich getrieben, meine Meinung kund zu thun, wie ich es gethan.

II.

Das erste Heft der „Reform" von Schulrath Dr. Lauckhard in Weimar.

— „Wahrheit gegen Freund und Feind." —

Weil es auf dem Gebiete der Pädagogik auch nach meiner Meinung Manches zu reformiren giebt, so begrüße ich „die Reform" als ein zeitgemäßes Unternehmen. Eine Reform wird stets vorhanden sein, weil sich entwickelt, was wirklich lebt, und dem Tode anheim fällt, was nicht mehr fortschreitet. Ich halte die durch Pestalozzi gegründete Volksschule für eine lebendige Pflanze und freue mich deshalb, wenn sich neue „Triebe" an dieser Pflanze zeigen. Und wenn solche neue „Triebe" sich bemerkbar machen, so ist es gut, wenn es Organe giebt, die dem Unkundigen darüber ein Licht aufstecken. Möge sich „die Reform" von Lauckhard zu solchem Organe erheben und in der eben ausgesprochenen Beziehung ein Centralblatt werden!

Ich sage „erheben"; denn der Herausgeber eines solchen Blatts hat keinen leichten Stand. Die Entwicklungsphase, welche sich jetzt bemerkbar macht, ruht eigentlich noch im Schooße der „Unsterblichen" und man sieht den aufgehenden Stern nur leise im fernen Osten dämmern. Zudem scheint die Sonne, die durch Pestalozzi aufgegangen ist, und man thut wohl, wenn man in ihrem Lichte genau prüft, was sich als Neues bemerkbar machen will. Solchen Streitern, die auf dem gegebenen Boden sehr leicht einen festen Stand gewinnen, hat der Reformer durch eine eingehende Kritik des Gegebenen zu begegnen. Das allein ist schon eine bedeutende Arbeit; denn die Kämpfer für das Gewordene lassen sich halt nicht leicht besiegen. Darum hat der Kritiker als solcher eigentlich schon das Seinige gethan, wenn er wirklich das Centrum trifft. Mögen Andere nach ihm aufbauen! Will aber der „Zermalmer" dieses Aufbauen mit übernehmen, so ist seine Aufgabe doppelt schwierig.

Dr. Lauckhard will, wie aus dem ersten Artikel „Ziel und Aufgabe" hervorgeht, beides. Wahrlich, ein großes Unternehmen! „Denn hier gilt, so heißt es, nicht das Tadeln allein, sondern nur das Bessermachen." Mit Vergunst: Die Wörtchen „allein" und „nur" enthalten einen totalen Widerspruch; hinter sondern muß „auch" folgen. Die Kritik des Bestehenden muß durchaus den Vorschlägen zum Bessermachen vorausgehn; denn überzeugt Erstere uns nicht von der Nothwendigkeit der Letzteren, so weis't sie der Prakticus — der sich durch lauter Reformen und Neuerungen

nicht von der Ausführung des als wahr Erkannten und Anerkannten abbringen läßt — einfach von seiner Thür. Hierzu hat er nicht blos das Recht, sondern auch die Pflicht, sintemal heutzutage alle Welt an der Schule herum reformiren will, und Manche unter der Firma Reform eitel nichtsnutzige reactionäre und revolutionäre Maßregeln einzuschmuggeln gedenken. Revolutionär nenne ich Alles, was ein Vernünftiges, Zeitgemäßes und darum historisch Berechtigtes in der Wurzel angreifen und umstürzen will. Der Leser weiß, daß auf dem Gebiete der Pädagogik die Revolution im Schwange ist und daß wir hier ihnen gegenüber zu den Conservativen gehören.

Dr. Lauckhard verschmäht darum auch die Kritik nicht; sie wird noch für längere Zeit einen wesentlichen Theil seines Journals ausmachen müssen. Im ersten Artikel kann er natürlich überall nur andeuten.

Diese Andeutung geschieht durch ein Gleichniß. Alle Vergleiche aber hinken; die Kritik sollte sich ihrer am wenigsten bedienen. Ich muß es tadeln, daß er der Sache nicht direct in einfacher Sprache auf den Leib gerückt ist. Lauckhard vergleicht die Schule mit einem alten Bau. Der an Stelle dieses alten Gemäuers aufzuführende Neubau ist nach seiner Meinung im Grunde schon fertig vorhanden, nur versteckt und überbaut, daß man blos Einiges „wegzureißen und auf die Seite zu räumen habe, um das Haus, das sofort gleich bezogen werden könnte, frei zu stellen.“ Wir sehen also, daß unser Reformer eben nur ein Reformer und kein Revolutionär sein will. Darum

dürfen wir ihm folgen; im entgegengesetzten Falle wäre der sofortige Bruch unvermeidlich gewesen. Pestalozzi ist auch ihm „der große Baumeister"; aber er meint, die Baumeister und Gesellen nach ihm hätten den Bau gar wunderlich in die Höhe geführt und der „einfache und tiefsinnige Plan des Meisters sei nur wenig verstanden und beachtet worden". Hier heißt es: „Auf die Mensur!" Herr Lauckhard hat kein Recht, von einem geringen Verständniß und einer geringen Beachtung Pestalozzi's zu reden. Man hat ihn nach einer Seite hin sehr wohl verstanden und beachtet; man hat mit vollem Rechte behauptet und in der Praxis durchgeführt, daß die Anregung des Schülers zu einem selbstthätigen und selbständigen Erwerb anschaulicher Erkenntniß eine der Hauptforderungen des Pestalozzithums sei; man hat auch ganz richtig das nächste Ziel der Erziehung in die harmonische Ausbildung der Menschenkraft gesetzt; man hat deshalb ebenfalls richtig das bloße Wissen und das Eintrichtern unverdauten Wissens vom Throne gestoßen und das Erkennen fortan betont; man hat darum endlich den wahren Begriff des naturgemäßen Lernens und Lehrens klar herausgeschält und das einzige vernünftige methodische Princip vor den Augen des Denkenden bloßgelegt: alles das war Folge scharfen Verständnisses und dauernder Beachtung Pestalozzi's. Dadurch ist das Lernen wirkliche Arbeit geworden, das in der „Erziehung zur Arbeit", von der man heute redet, nothwendig einen bedeutenden Platz einnehmen muß. Natürlich erzieht man zur Arbeit nur durch die

Arbeit, nicht etwa durch Schlummern und Duseln, und von einer Erziehung zur Arbeit „durch Arbeit" kann nur ein Dr. Georgens reden. Es giebt aber noch eine andere Arbeit als die des vernünftigen Lernens. Des Menschen Thätigkeit hat eine Doppelrichtung: sie bewegt sich von außen nach innen, oder von innen nach außen. Im zweiten Falle schafft, wirkt, producirt er. Einen Theil dieser zweiten Richtung kann man in den pestalozzischen Unterricht hineinziehn; die ganze Richtung aber bislang noch nicht. Es fragt sich, ob solches geschehen solle, könne und müsse, oder — gerade herausgesagt — ob man nach Fröbel in der Schule nicht blos mit dem Kopfe, sondern auch mit den Händen schaffen lassen, ob man nicht blos Stoff zur Erkenntniß liefern, sondern auch Nützliches hervorbringen lassen soll. Die Leser können über diesen Punkt in der „Reform" von Lauckhard Weiteres von dem Verfasser dieses lesen. — Pestalozzi hat übrigens diese Forderung, welche jetzt lauter und lauter zu werden beginnt, keinesweges deutlich und klar gestellt; erst Fröbel hat sie 1826 in seiner „Menschenerziehung"*) in der Einleitung zu diesem unvollendeten Werke entschieden ausgesprochen.

Es ist zu wünschen, daß Herr Dr. Lauckhard über diesen Punkt sich und Andern vollständige Klarheit verschaffe. Sein oben angezogener Satz läßt mich

*) Fröbel schrieb 1826 „die Menschenerziehung", Herr Fölsing in Darmstadt 1850 „die Menschenerziehung". „Der Affe gar possirlich ist" — ꝛc.

vermuthen, daß er die nachpestalozzischen Bestrebungen nicht hinreichend beachtet hat, oder — was ich lieber glauben will — daß er beim Kritisiren sich zu sehr gehen läßt in Hinsicht des Ausdrucks und daher leicht in die Verlegenheit kommen kann, vieles zurücknehmen zu müssen. Meiner Meinung nach läßt er in der Ausführung seines Bildes auch der Phantasie zu freien Lauf. So heißt es Seite 4: „Das Gebäude, an welchem die Einzelnen auch ihren Geschmack und Baustyl zu verewigen gedachten, wurde zwar immer kühner und luftiger, aber in gleichem Maße auch verworrener, so daß zuletzt kein Mensch sich mehr herausfinden konnte. Hier wurden Mauerpfeiler, dort Säulen zu Stützen angebracht; da wurde ein flaches, dort ein schräges Dach beliebt; man sah Erker und neumodische Kamine, Dachreiter, Pariser Oberlichter und gothische Wasserspeier bunt durcheinander gemengt; hier breite italienische Fronten, dort spitze Giebel aus der Renaissance-Zeit und dazu jene schweren aufgewickelten Steinschnörkel, welche von den Architekten nicht unpassend Rattenschwänze genannt werden." — So geht es noch weiter. Was soll nur dieses Phantasiegebilde in der „Reform"? Ich bemühe mich vergebens, einige Aehnlichkeit zwischen diesem Bilde und der pädagogischen Wirklichkeit zu entdecken. Und ich glaube, so wird es mir nicht allein gehn. Wahrlich! die aufrichtigen Pestalozzianer der Jetztzeit werden lächeln, wenn man ihnen mit solchen Waffen zu Leibe will. So wirkt zum Beispiel der Schluß des Vergleichs wirklich belustigend, weil er in wirklich an-

schaulicher, naiver Weise das vermeintliche Erschrecken der Angegriffenen schildert. Er heißt: „Es werden, während unten mit Aexten und Brecheisen gearbeitet wird, oben alte und junge Köpfe erzürnt aus den Fenstern und Dachluken fahren und zanken und schelten, daß man sie in ihrer Ruhe und ihrem rechtmäßigen Besitze störe. Aber das wird die Arbeiter nicht irren."

Seite 5 spricht unser Reformer endlich sein Urtheil schlicht dahin aus, „daß unsere Schulen im Allgemeinen für die Bildung des Volkes das bei Weitem nicht leisten, was sie leisten müßten und könnten." Wir freuen uns aufrichtig, daß wir aus dem Bilde heraus sind. Dr. Lauckhard behauptet jetzt gerade heraus: 1) daß unsere Volksschulen den Kindern die Gottesfurcht und Rechtschaffenheit nicht tief genug ins Herz pflanzen, 2) daß sie die Aufmerksamkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Gewissenhaftigkeit, den Fleiß und die Tüchtigkeit fürs Leben nicht entschieden genug weder anstreben noch erreichen, 3) daß sie ihren Zöglingen ein zu geringes Quantum praktischen Wissens mitgeben, daß sie darum nicht in, sondern neben das Leben gestellt sind, und sich vom Leben isolirt haben.

Wir werden wiederholt von ihm fordern, daß er diese Behauptungen successive beweise: entweder durch Thatsachen oder theoretisch aus der Kritik der bisherigen Realisationsstufe pestalozzischen Lebens und Treibens. Wir haben in den letzten Jahren ganz unerhörte Behauptungen und Vorwürfe als Schulmänner

erleben müssen; nun nachgerade sind wir obstinat geworden und erschrecken nicht mehr, wenn man uns den Vorwurf einer Begehungs- oder Unterlassungssünde ohne Weiteres an den Kopf wirft. Sollten wir 1848 doch sogar die Revolution verschuldet haben. Also Gründe, „Heins, Gründe!"

Als eine Quelle der mangelhaften Realität nennt Herr L. die mangelhafte Seminarbildung. Letztere blieb mangelhaft, weil die Seminarzeit zu karg zugemessen und die Vorbereitung für das Seminar nicht genügend betrieben wurde. Bravo, Herr Schulrath. Die Seminarien müssen vorwärts auf ihrem alten pestalozzischen Boden, und zu dem Behufe muß die materielle Noth der Lehrer aufhören. Sie haben die beste Gelegenheit, in einem Staate Deutschlands dafür zu wirken, und ich traue Ihnen zu, daß Sie das Ihrige thun werden. Daß in Ihrem Busen ein warmes Herz für die Jugend und ihre Lehrer schlägt, ist nicht zu verkennen. Darum möchten wir Ihre Wirksamkeit sich weiter und weiter entfalten sehn und Ihnen nach schwachen Kräften in negativer und positiver Weise helfen. Solches geschieht durch strenge Wahrhaftigkeit, sowie durch Dienstfertigkeit unsererseits.

Was Seite 7 über „Methodenkunst" gesagt wird, entspricht wieder durchaus nicht unserm Geschmack. Das Geschwätz über M e t h o d e n, über den Plural von Methode ist gerichtet. Die planmäßige und naturgemäße Anregung der Schöpferkraft im Menschen, wie solche die pestalozzische „Methodenkunst" forderte in Hinsicht des Lernens, wird auch dann eine Haupt-

aufgabe sein und bleiben, wenn wirklich die Production nützlicher Gegenstände, die Aufrufung der Arbeit im engeren Sinne, für die Volksschule beliebt werden sollte. Im entgegengesetzten Falle schüttet man, falls dieses Ereigniß wirklich eintritt, das Kind mit dem Bade aus und wird revolutionär, wodurch man sofort dem Tode in Betreff seiner Bestrebung verfallen wäre. — Es kann durchaus nicht zugegeben werden, wie Herr Dr. Lauckhard vorauszusetzen scheint, daß die Volksschule selbst nicht mehr weiß, was sie will, oder solches nie gewußt hat. Sie weiß sehr wohl, was sie will und hat das stets gewußt; unser Kritiker weiß nur nicht, daß solches der Fall war und scheint nicht klar genug zu sein in Betreff des eigentlichen Kerns der pädagogischen Bestrebungen seit Pestalozzi. Er beweist das auch durch seine Behauptung, daß in der Volksschule die „Halbgelehrsamkeit" geherrscht und Alles unterminirt habe. Denn dieses Wort drückt eine unlogische nichtssagende Phrase aus, welche die Reaction des sogenannten Gelehrtenthums der neugegründeten Unterrichtskunst gegenüber erfunden hat. Dieser Kampf blüht theoretisch und praktisch noch immer und hat nicht wenig dazu beigetragen, daß die pestalozzische Schule blutwenig Gestalt gewonnen hat. Mit der Realisirung des pestalozzischen Princips, das sich auf alle Schulen erstrecken sollte, ist es, wie der scharfsinnige Beobachter sehr wohl weiß, Gott sei's geklagt! noch immer nicht weit her. Das wahre Pestalozzithum existirt noch weit mehr in der Idee, als in der Wirklichkeit.

Um die obige Dreiheit zu erreichen, die nach Herrn Lauckhard nicht erreicht wird, sollen acht Schuljahre hinreichen. Wir zweifeln. Herr L. muthet der Schule zuviel zu und schlägt ihre Kraft zu hoch an. Wir haben uns nachgerade gewöhnt, die Schule nur für einen Factor des Lebens und nicht einmal für den stärksten unter vielen Factoren zu halten. Im ersten Feuer jugendlicher Begeisterung kannten wir solches Maß nicht, sondern wollten die Welt durch die Schule allein reformiren. Jetzt ist die Begeisterung zwar geblieben, aber das Feuer sehr gedämpft durch eine vorurtheilsfreie Anschauung des Laufs der Welt. Ich bin vielleicht jünger, als Herr Lauckhard, kann aber nicht darum hin, ihm gegenüber Resignation blicken zu lassen, welche dem Aelteren ja eigen sein soll. Ich fürchte, daß die Schule mit der Einpflanzung der Gottesfurcht und Rechtschaffenheit sogar ihre Noth haben wird, wenn Elternhaus und Umgebung nicht das Ihrige thun, und namentlich das Erstere den Löwenantheil nicht für sich adoptirt.

Zur Erzielung der oben angegebenen Dreiheit will Herr Lauckhard: 1) technische Fertigkeiten — Lesen, Schreiben und Rechnen; 2) Lebenskunde — die sogenannten Realien, die Elemente der Landwirthschaft, Gewerbskunde und Hauswirthschaft; 3) die Religion. Demnach geht seine Reform nicht so radical von Statten, wie einige „Fröbelianer"*) durch

*) Ich habe jüngst durch fortgesetztes Studium der Fröbel'schen Schriften erst gelernt, daß ihr Urheber auch

Aufrufung der „Arbeit" wünschen. Er will zunächst dem Unterrichte nur einen praktischen Gehalt geben, will in unterrichtlicher Weise vorbereiten auf die Lebensform, der das Kind des Volks einmal angehören wird. Es giebt also drei Parteien auf dem Gebiete des Fortschritts. Die erste Partei bilden die Pestalozzianer nach bisherigem Begriff dieses Worts. Zu ihnen gehören Diesterweg und „Consorten", Löw in Magdeburg und viele Andere, auch meine Winzigkeit. Sie halten die Entwicklungsfähigkeit und Entwicklungsbedürftigkeit der Schule fest; sie sehen, wo der Anknüpfungspunkt für eine Weiterentwicklung liegt und verhalten sich dem vorgeschlagenen Neuen gegenüber zunächst kritisch. Die zweite Partei bilden die „Fröbelianer", welche das praktische Schaffen — es fehlt mir am rechten Namen; wer spricht das Wort? — in die Volksschule hineinziehen wollen. Die dritte Partei tritt vermittelnd auf und kritisirt den Unterrichtsstoff. Er soll praktischer werden; d. h. unmittelbarer auf das Leben vorbereiten. Zu ihr gehören unser Reformer, Theodor Hoffmann, H. S. Hertz u. A. Die drei Fractionen stehen auf pestalozzischem Boden. Es schickt sich, daß sie solches hübsch erkennen. Die drei Fractionen wollen auch den Fortschritt. Wer fortschreitet, wirft Verbrauchtes

---

für die Schule praktische Beschäftigungen für nothwendig hält. Noch vor kurzer Zeit glaubte ich solches bestreiten zu müssen. Den eigenen Irrthum muß man stets freiwillig eingestehn.

ab und zieht Neues herbei. Es schickt sich wieder, daß Alle untersuchen, ob das, was ausgemerzt werden soll, auch wirklich ein Verbrauchtes ist und ob das Neue nicht gegen das A-B-C aller Erziehung streitet, das durch Pestalozzi festgestellt wurde.

Herr Lauckhard will zu seinem Zwecke die Lehrer zu „tüchtigen Technikern" (Bravo!) bilden, die Schuleinrichtungen verbessern und, wie schon gesagt, neue Gegenstände herbeiziehn. Auch die „Concentration des Unterrichts" will er, ohne uns zu sagen, in welcher Weise. Und endlich will er auch später auf eine Reform der häuslichen Erziehung lossteuern!

Glück zu! Aus der „Reform" kann etwas werden, wenn „Heins Gründe" bringt, und wenn Alle, die den Fortschritt lieben, sich die Unterstützung dieses Organs zur Aufgabe machen, ohne daß Einer dem Andern nachbetet und ihm als Mitarbeiter die entgegengesetzte Meinung verhehlt. — Wahrheit muß sein im Leben.

III.

Wie Herr J. Fölsing in Darmstadt Denkmäler setzt.

No. 12, Jahrgang 1854 der Zeitschrift „Das Elternhaus", von J. Fölsing, kam uns erst spät zu Gesicht. Es befindet sich in dieser Nummer ein Raisonnement, das mit „Wilhelm Middendorff" überschrieben ist. Die Stellung des genannten Herrn im Gebiete der Kleinkindererziehung ist eine gar merkwürdige. Er wirkt mit Energie für die Entfaltung dieses Zweiges der Pädagogik, und tritt dennoch überall gegen die Bestrebungen Fröbel's in die Schranken. So erfolgte ein Angriff von ihm unter dem Titel „Fröbelsche Kindergärten", welcher von Doris Lütkens, gebornen v. Cossel, in einer besonderen Broschüre*) würdig und klar widerlegt wurde. Dann erschienen in der Zeitschrift „Unsere Kinder" von derselben Frau über die Kindergärten eine Reihe Briefe

*) Fröbel'sche Kindergärten von Doris Lütkens, geb. v. Cossel. Hamburg, Perthes-Besser und Mauke. 1840.

von Herrn Fölsing *), welche ebenfalls in oppositionellem Sinne abgefaßt waren und von Frau Doris Lütkens in einer Weise beantwortet wurden, die den Nagel auf den Kopf trifft, und bei aller persönlichen Schonung und Anerkennung des Gegners, diesen dennoch in ein zweifelhaftes Licht stellt. Ja, Herr Fölsing kommt seiner Gegnerin gegenüber so sehr zu kurz, daß seine Situation am Schlusse der Correspondenz dem Leser wirklich einiges Bedauern abzwingt. Der aufmerksame Leser kommt auch nothgedrungen zu der Ueberzeugung, daß Herrn Fölsing's Opposition gar nicht aus der Sache selbst hervorgeht, sondern daß ihn eine zu große Selbstschätzung treibt, an der Sache herum zu klauben, wo er sie ruhig erwägen und prüfen sollte. Freilich blind ist Herr Fölsing den Fröbel'schen Bestrebungen gegenüber keineswegs; er weiß im Gegentheil die Schöpfungen Fröbel's für sich auszubeuten und zu verwerthen. Seine „Erziehungsstoffe" enthalten manches, was direct aus des Dahingeschiedenen Schmiede gekommen ist, anderes, was eben daher stammt und durch Herrn Fölsing eine veränderte, um nicht zu sagen, verbesserte Gestalt gewonnen hat! Fröbel hat ja auch ein Vierteljahr „in der Studirstube" des Herrn Fölsing gewohnt, und es wäre doch schlimm, wenn Letzterer von einem so bedeutenden und anregenden Menschen nichts hätte

*) Unsere Kinder. Vereinsschrift ꝛc. von Doris Lütkens, geb. v. Cossel. Jahrgang 1849, 4. und 5. Heft. Hamburg, Heroldsche Buchhandlung.

lernen können und nichts gelernt hätte. Ja noch mehr: Herr Fölsing verwandte eine tüchtige Schülerin Fröbel's in seiner „Kleinkinderschule", die, wenn wir nicht irren, noch daselbst wirkt und ihren Meister unmöglich gänzlich verleugnet haben kann. Was also opponirt Herr Fölsing? Gegen den Grundgedanken Fröbel's kann er nicht streiten und streitet er nicht, wenn wir ihn recht verstehen. Gegen die Consequenzen dieses Gedankens, die noch immer in ihrer Ganzheit nicht vollständig dargestellt sind, in einer Zeit aber, in welcher die herrschenden Mächte der „naturgemäßen Erziehungsweise" weniger abgeneigt sind, als in der unseren, sicherlich ihren Darsteller finden werden — gegen diese Consequenzen wird er ebenfalls nicht streiten wollen. Kritisirte er aber scharf und andauernd die Erscheinungsweise der Idee, die Mittel zur Realisirung der Consequenzen des Grundgedankens, so würde ihm jeder Kinderfreund dankbar sein; denn diese Erscheinungsweise ist eben noch unvollkommen und harrt der sichtenden und fördernden Kräfte. Aber in Herrn Fölsing's Gemüth sind eben die Kindergartensache und die Sache der „Kleinkinderschule" zwei wesentlich verschiedene Dinge; die erstere, die nach seinen Aussprüchen nichts taugen soll, und in Betreff derer ihm sogar einmal das Wort „geniale Narrenstreiche" entfiel, wird von Fröbel vertreten, die letztere von J. Fölsing in Darmstadt — daß sich ja Niemand unterstehe, hier eine Verwechslung zu machen! Fröbel stiftet Kindergärten, Herr Fölsing Kleinkinderschulen. Hört Ihr's denn nicht schon an dem Namen, daß hier

eine wesentliche Verschiedenheit obwaltet? Ja, wir hören, wollen aber zu Gunsten des Herrn Fölsing glauben, daß sein Wort kein genauer Ausdruck der von ihm vertretenen Sache ist. Das Wort Schule klingt uns hart in die Ohren; es hat nach Adelung und nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch eine Bedeutung, welche nimmermehr auf eine Anstalt übertragen werden darf, die Kinder unter sechs Jahren planmäßig bildend beschäftigt. Wir sagten, in Herrn Fölsing's Gemüth existire der Unterschied zwischen Kindergarten und Kleinkinderschule; denn seine Polemik hat uns nicht überzeugt, daß sein Kopf die Differenz anerkennen würde, wenn das starke Selbstgefühl ihn ruhig schauen ließe, wenn er sich weniger abmühte, sich als Gründer einer Sache hinzustelleu, als mit der getreuen und möglichst vollkommenen Handhabung dieser Sache der Kindheit in Selbstverleugnung und Bescheidenheit zu dienen. Herr Fölsing, dem in der That bedeutende Verdienste nicht abzusprechen sind, stände viel edler und größer da, wenn er die betrübenden Seitenhiebe auf Fröbel und seine Sache gemieden, diese Sache selbst mit Liebe ergriffen und bei würdiger Anerkennung der Bedeutung ihres Stifters dieselbe beharrlich weiter geführt hätte. So aber schwankt er zwischen nothgedrungener Anerkennung und Schmähsucht und kann selbst seinen Freunden kein erfreuliches Bild gewähren.

Diese Schwankung leuchtet auch aus dem oben angeführten Raisonnement über Wilhelm Middendorff hervor. Herr Fölsing will dem Kinder-

freunde Middendorff „ein Denkmal" setzen. Sehen wir zu, wie er solches zu Stande bringt. Da erzählt er uns zuerst, daß Middendorff „fast in übergroßer Begeisterung für die Sache der Kindheit schwärmte." Diese Tautologie bildet den ersten Baustein des Monuments. Wenn die Begeisterung Middendorff's übergroß war, so verdiente sie den Namen Schwärmerei, und war sie Schwärmerei, so überschritt die Begeisterung das gebührende Maß. Warum sagt Herr Fölsing nicht in einfachem Deutsch: „Middendorff war ein Schwärmer." Aber nein, es soll ja ein Denkmal gesetzt werden; darum muß das armselige Wörtchen „fast" herhalten und der unwürdige Ausdruck einer Art von Anerkennung sein. Dann hören wir weiter: „Middendorff war Fröbel vielleicht ein zu nachgiebiger Freund." Ja, Herr Fölsing sah Friedrich Fröbel „in einer düsteren Wolke zwischen Himmel und Erde" hängen, aus welcher er „den Ausgang nicht finden konnte." Theurer Herr Fölsing, wenn man erst in einer düsteren Wolke sitzt, so sucht man schwerlich den Ausgang, denn ein Sprung aus dieser düsteren Wolke auf die Erde wäre gar zu gefährlich. Und worin bestand nun hier die Nachgiebigkeit Middendorff's? Darin etwa, daß er ihn nicht an den Beinen fest gehalten hat, als derselbe den Weg in die düstere Wolke nahm? Und was hat diese meteorologische Situation mit dem „Kinderfreunde" Middendorff zu thun, dem Sie doch nur als solchem „ein Denkmal" setzen wollen? Weiter: Middendorff war Fröbel „wohl

oft" ein klares Auge; „aber leider bedurfte dieser auch zu sehr ideelle Mann selbst bisweilen eines Führers durch das wirkliche Leben." Das also ist der Baustein zur Errichtung des Monuments für den „Kinderfreund" Middendorff. Der ganze Passus heißt in geradem Deutsch: Der Schwärmer Fröbel war im ganzen Leben blind; (nach dem Ausspruche der „Sorge" im zweiten Theil des „Faust" theilte er somit das Schicksal aller Menschen) der Schwärmer Middendorff wollte ihn leiten und war auch blind, und also leitete der Blinde den Blinden. Nur das „wohl oft" und das „bisweilen" geben wieder eine Probe Fölsing'scher Anerkennung. Wenn man die Phrasen genau ansieht, so begreift man, warum Herr Fölsing gleich darauf mit folgender Verwahrung auftritt: „Ich will ihrem Nachruhm nicht schaden — davor bewahre mich der Himmel! — aber es ist Schade, daß die begabten und begeisterten Männer, namentlich Fröbel, nicht in größerer Ruhe, mit Stetigkeit im Streben, mit ruhigem, sicherem Aufbauen ihren Lebenszweck zu erreichen suchten." Sie sind ein merkwürdiger Bildhauer, Herr Fölsing; Sie nehmen zur Gründung Ihres Denkmals die Meißel in die Hand, und wenn Sie mitten in der Arbeit sind, rufen Sie sich selbst zu: „Ich will dem Nachruhme nicht schaden!" Nach Schiller muß sich der Dichter in seinen Helden verlieben, und nach der Analogie schließt man, daß auch der Bildhauer den Gegenstand seines Monumentes verehren muß, wenn solches gelingen soll. Wenn aber ein Bildhauer obigen Zuruf an sich ergehen lassen muß,

so schließt man mit Recht, daß er, ich weiß nicht aus welchen Nebenabsichten, eine ihm selber unangenehme Arbeit übernommen hat — eine unangenehme Arbeit, weil ihn eigentlich sein Gemüth drängt, eine Caricatur zu liefern, während er, dem Bilde einen würdigen Ausdruck zu geben, sich gezwungen fühlt. Aber das sagen wir Ihnen, Sie haben nicht nöthig, einem Fröbel „größere Stetigkeit im Streben" zu wünschen. Die Art, wie der Mann sein ganzes Leben hindurch einem Gedanken stetig nachhing und diesem Gedanken alles opferte, bekundet eine Stetigkeit, vor der Sie und wir andere Alltagsmenschen bescheiden den Hut ziehen sollten! Für Sie und uns andere Menschenkinder von gewöhnlichem Schlage paßt Ihr Wort: „man muß auch von der Welt lernen und sich in die Lebensverhältnisse schicken." Ja wohl:

„Schick' Dich in die Welt hinein,
Denn Dein Kopf ist viel zu klein,
Daß die Welt sich schick' in ihn hinein!"

Es giebt aber größere Köpfe, als der Ihrige und der unserige sind, Köpfe, welche sich nicht in die Lebensverhältnisse schicken, sondern diese weiter treiben, die von der sich sträubenden Welt Schmach, Verfolgung, ja den Tod, wenn er nothwendig wird, im Dienste der Wahrheit freudig erdulden zum Heile der Menschen. Solchen Menschen sollen wir unsere Verehrung nicht versagen und uns freuen, daß es noch solche „eigene Käuze" giebt, wie sie von den profanen Naturen genannt werden. Friedrich Fröbel hatte einen derartigen Kopf. Ziehen Sie mit uns den Hut, Herr

Fölsing! — Nachdem der zweite Baustein — wir sahen, wie der beschaffen war — herangetragen ist, wendet sich Herr Fölsing an Herrn Barop in Keilhau. „Barop verstand das Leben besser, und wohl auch besser als Middendorff.“ Dieser anerkennende Satz enthält an seiner Spitze die Versicherung, daß Herr Fölsing „kein Compliment“ machen wolle. Sind Sie denn so bewandert in der edlen Kunst des Complimentmachens und als ein solcher Künstler bekannt? Warum in aller Welt versichern Sie, in Middendorff's „Denkmal“ kein Compliment schneiden zu wollen? Muß man immer und immer wieder persönlichen Beziehungen und Wendungen begegnen, wenn man etwas von Ihnen liest? Ja wohl, Sie unterhalten uns mit Ihren persönlichen Verhältnissen in Middendorff's „Denkmal“ eine lange Zeit. Sie erzählen, daß Sie über das Harzgebirge nach Berlin gewandert und über den Thüringer Wald heimgekehrt sind, daß Sie den Dr. Vogel kennen gelernt und in Sprendlingen bei Frankfurt den Namen Fröbel gehört haben, den Spieß einen „eigenen Kauz“ nannte. Sie „müssen auch erwähnen,“ daß Sie vornehmlich Schullehrerseminare und Kleinkinderschulen besucht, daß Sie in Homburg, in Halberstadt, längere Zeit im Seminar für Stadtschulen bei Dr. Diesterweg in Berlin gewesen sind, in eben dieser Stadt Hospitant in verschiedenen Mädchenschulen waren, auch Weißenfels, und was weiß ich, besuchten. Sie erzählen weiter, daß die Kleinkinderschulen den größten Eindruck auf Sie gemacht, und daß Sie 1843 eine

solche Schule in Darmstadt gründeten. Wenn man das liest, so fragt man erstaunt, was das alles in einem „Denkmal" des Kinderfreundes Middendorff solle. Verfahren Sie etwa à la Heine, welcher diejenige Beschreibung Italiens für die beste erklärt, worin von Italien am wenigsten die Rede ist? In Hinsicht der „Subjectivität" haben Sie wirklich einige Aehnlichkeit mit dem Mann. — Doch halt! endlich heißt es: „mitten in meiner Wirksamkeit suchte mich Middendorff auf, und bald darauf erschien Fröbel". Da also liegt der Hase im Pfeffer! Herr Fölsing will uns belehren, daß er selbst und kein anderer, am allerwenigsten aber Fröbel oder Middendorff, Gründer der Bestrebungen für Kleinkindererziehung in Darmstadt gewesen sei, daß zwar die erwähnten Männer für die Errichtung eines Kindergartens für Kinder „aus niederen Ständen" thätig gewesen seien, er, Fölsing, aber eine Kleinkinderschule für die Kleinen aus den Darmstädter „höheren Ständen" errichtet habe. Und die ganze Reisebeschreibung vorher sagt ja, daß Herr Fölsing schon damals als weitgereister Mann und wegen seiner gediegenen Erfahrung über alle Belehrung eines Fröbel erhaben sein mußte, daß er, wie aus dem Ferneren hervorgeht, von vornherein den Kritiker spielen und den „schwarzen Mann" ganz nah und doch aus weiter Ferne durch das Perspectiv eines gewiegten Pädagogen beobachten konnte. Der „schwarze Mann" wußte „nicht gerade ansprechend umzugehen" mit den Kindern, (wir sahen hier in Hamburg das directe Gegen-

theil) aber der Mann des Fölsing'schen „Denkmals," Middendorff, machte durch sein „liebestrahlendes Wesen freundliche Eindrücke," obgleich man sich mit der äußeren Form seiner Kinderbeschäftigung nicht einverstanden erklärte. Der „schwarze Mann" hat auch einige Male „ei was Middendorff!" und „ei was Langethal!" gesagt. Das hat sich Herr Fölsing gehörig notirt. Hat Herr Fölsing indessen Lust zu notiren, so kann ich ihm mit ganz anderen Aeußerungen Fröbel's über Middendorff dienen! — Nun ergeht sich Herr Fölsing in dem „Denkmale Middendorff's" in Bemerkungen tadelnder Art über Spielmittel ꝛc., obgleich er zu Anfang des Aufsatzes uns einreden wollte, er könne dergleichen Sachen dieses Mal außer Acht lassen. Er sagt hier dasselbe, was er bereits, wer weiß wie oft, an anderen Stellen gegen Fröbel gesagt hat. Wir erlauben uns hier keine Entgegnungen; wir wollten uns ja nur das „Denkmal des Kinderfreundes" ansehen. — Herr Fölsing hat zuerst eine ihm passende Stelle aus der Biographie Middendorff's vom Verfasser dieses*) heraus gegriffen. Jetzt findet er eine in der von Diesterweg, die er ebenfalls zu einem Ausfalle gegen Fröbel benutzen zu können meint. Diesterweg hat gesagt: „Zur Anerkennung des Individuellen war Fröbel weder geeignet, noch geneigt." Das war schlimm! fährt Herr Fölsing fort; Fröbel hat nicht anerkannt, was andere Menschen gethan haben; da hätte

*) Jahrbuch von Diesterweg 1855.

ihm Middendorff „das klare Auge" sein müssen. Dieser Baustein zu dem „Denkmal" hat im Gefolge einen Tadel einiger Ausdrücke in Middendorff's „Fröbel's Ausgang aus dem Leben." Dann hält Herr Fölsing eine Moralpredigt und ermahnt uns, „mehr und mehr von dem großen Pferd hinunter zu steigen und uns nicht für Götter zu halten." Lieber Herr Fölsing, es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen, und sollten Sie wirklich einmal anfangen, sich sogar für einen Gott zu halten, so lachen wir Sie einfach aus. Wir aber werden uns hüten, auch ohne Ihre Ermahnung! — Dann bemerkt uns Herr Fölsing in dem in Rede stehenden „Denkmal," daß wir Alle Sünder sind und daß das in unserem Wesen liegt, und endlich kommt er nach langen Declamationen wieder zur Sache. Er erzählt erst den Manen Fröbel's, daß die Kleinkinderschulen — höre, Fröbel, Du bist eben so wenig der Erfinder, wie der Herr Fölsing! — schon 1780 da waren, und den Manen Middendorff's will er weis machen, daß ihr Middendorff einst der pädagogische Hofmeister Fröbel's gewesen sei. Er kann das zwar nicht beweisen, weiß es eigentlich also nicht, aber muß es doch sagen. Er glaubt auch, daß die besten Sachen in Fröbel's „Mutterbuch" rc., unter denen ein Lied noch nebenbei eine alberne Kritik erfährt, von Middendorff herrühren — er glaubt falsch, wie wir ihm hiermit sagen. Dann behauptet er wieder, daß durch die 1840 stattgehabte Geburt der Kindergärten „Parteiung" auf dem Gebiete der Kleinkinder-

schule entstanden sei. — Welche Parteiung denn? Aha! der Streit des Herrn Fölsing. Unsere Leser werden schon aus dem Dargelegten erkennen, wo die Ursache dieses Streites zu suchen ist. Endlich blamirt sich Herr Fölsing geradezu, indem er den folgenden Ausspruch Middendorff's tadelt: „Darum können hier (im Kindergarten) die Kinder von Reich und Arm, von Vornehm und Gering, ja von Juden und Christen, vielmehr von Protestanten und Katholiken glücklich und gesegnet neben einander sein, eines durch das andere sich bilden, eines an dem andern sich entwickeln und erheben, daß, wer es vorurtheilsfrei beachtet, unwillkürlich ausrufen muß: Fürwahr, hier sieht man, es sind Kinder Eines Vaters, der Einen menschlichen Familie." Herr Fölsing tadelt diese Anschauung; er „achtet die Standesunterschiede." „Die Welt ist schön mit Berg und Thal!" Nebenbei wird er wohl schmunzeln, daß er nicht gerade im Jammerthal sitzt. Er meint auch, daß die angezogene Meinung Middendorff's mit dem Princip der individuellen Erziehung im Widerspruch stehe. (sic!)

Zuletzt gesteht er zu, daß Fröbel und Middendorff anregend gewirkt, daß Middendorff Gemüth hatte, und nachdem er eine Stelle aus der Biographie meines Schwiegervaters citirt hat, schließt er mit dem:

„Friede seiner Asche!"

An dem Denkmale eines Otto Schulz gewahrten wir neulich ein Pasquill gegen Diesterweg; Herr Fölsing geht weiter. Er giebt vor, einem

Dahingeschiedenen ein Denkmal setzen zu wollen und errichtet nur einen Pfahl, um daran sein eigenes Bild aufzuhängen. Wir wenigstens sind nicht im Stande, etwas anderes aus der Darstellung herauszulesen. Die ganze Schilderung, soweit sie nicht eben negirt und tadelt, läuft hinaus auf die drei Sätze: „Middendorff war ein gemüthlicher Mann; er machte durch sein liebestrahlendes Wesen freundliche Eindrücke in Darmstadt", und „er wirkte anregend." Im Uebrigen bewegt sich die ganze Darstellung im Sternbilde des Herrn Fölsing.

Und das nennt man ein „Denkmal des Kinderfreundes Middendorff!!"

IV.

Eitle Selbstbespiegelung eines Lehrers.

Der dritte Theil der „Erziehungsstoffe" von J. Fölsing soll mehr als die vorhergehenden Theile „ausführlich auf das eingehen, was die erziehenden Personen zu wissen nothwendig haben!" — „Es (Was?) ist dies das Einführen in das Einzelne — das Anschließen an das Leben, an die Wirklichkeit, an das Bekannte, damit daraus die Wahrheit der tiefer liegenden Erziehungsgrundsätze klar erkannt wird." — Herr Fölsing wünscht, daß die Schrift „auch von Männern, denen das Wohl des Staats direct obliegt, durchgesehen werden möchte." Wollen sehn, was den Staatsmännern geboten wird.

Ferien sind nothwendig; das werden selbst die Staatsmänner des deutschen Bundes zugeben. Es ist Hundstag-Anfang, und auch Herr Fölsing hat Ferien. Man dringt in ihn, eine Vergnügungsreise auf zwei bis drei Tage zu unternehmen. Herr Fölsing hat ein Bedürfniß nach Erholung und reist ab.

Wir erfahren, daß er auf der Eisenbahn und wohin er gefahren ist. In Wiesbaden kommt er sich müssig und überflüssig vor. Er reist nach Bingen. Da will er die Breite des Rheins messen und erblickt zufällig am Ufer ein kleines Kind, das „gemüthlich in den furchtbaren Spiegel des Wassers schaut.“ Ein gemüthliches Kind und der furchtbare Spiegel des Wassers! — Wir werden aufmerksam und vermuthen eine poetische oder eine Gedanken-Hyperbel. Herr Fölsing aber hat der anwesenden Mutter blos „eine Bemerkung gemacht“; welche? das erfahren wir nicht. Die Mutter aber schildert ihm den Segen der Kleinkinderschulen. Dadurch giebt ihm die Mutter dankenswerthe Gelegenheit, uns und den Staatsmännern eine große Menge von Namen aufzuzählen — Namen derjenigen Oerter, in welchen „Kleinkinderschulen“ existiren. Was soll diese trockene Statistik? rufen wir. Weckt er nur Zahlvorstellung, der grüne Rhein? Wußte der Reisende alle diese Namen auswendig, und mußte er die Gelegenheit vom Zaune brechen, sie herzuplappern, wie der Katholik seine Gebete nach dem Rosenkranze? — Wie kommt die Prosa unter die Poesie? Doch halt! auch für poetische Schilderung ist gesorgt. Nachdem wir gehört, daß im Großherzogthum Hessen 40 Kleinkinderschulen bestehen, fährt der Reisende auf dem Dampfboote heim; fast scheint es, als ob er nur deswegen die Reise unternahm, um das Gedächtniß für das erwähnte Statistische zu stärken. Genug, er fährt heim. Wir hören: „Schön war es, fürchterlich schön, daß sich ein heftiges Ge-

witter erhob, während ich auf dem Dampfboote heimfuhr. Der Sturm war so heftig und mächtig, daß der Mastbaum brach." — Brrr! Jetzt werden wir eine geistreiche Bemerkung vernehmen; denn man kramt seine Reise-Erlebnisse doch nur aus, um entweder eine poetische Beschreibung zu liefern, oder um die Eindrücke und Reflexionen wiederzugeben, welche die Natur in der Seele wach rief und die man für wichtig genug hielt, um sie Staats- und andern Männern mitzutheilen. Dieses Mal erhalten wir beides, Schilderung des Eindrucks und Reflexionen. „Es ist ein eigenes Gefühl", heißt es, „das Wasser so stürmisch und die Wolken so eilend dahin fliegen zu sehen; ja das Blitzen macht einen ganz eigenthümlichen Eindruck auf Einen." Man wird hier unwillkürlich an die bekannten Worte des Harzbuches erinnert: „Die Natur ist doch im Allgemeinen recht schön!" — Nun folgen die Reflexionen. „Die Eindrücke sind auf verschiedene Individuen verschieden." (Schönes Deutsch!) Ein kleines Mädchen hat gelacht, als es blitzte, und dem kleinen 4jährigen Friedrich „kommt das Gewitter witzig (!) vor", obgleich er sich fürchtet. Dann folgt ein Citat aus einer Erzählung von Gittermann. Auch Ferd. Schmidt wird citirt. Wir wissen, was Ersterer von Schiller und Letzterer von Herder erzählt. Wer es noch nicht weiß, der lese Seite 4 der „Erziehungsstoffe", und will er die Sache ausführlicher wissen, so sehe er dort die Titel der Bücher. Der Rheinreisende giebt sogar die Zahl der Seite an, wo das von ihm Nacherzählte zu finden ist. — Aber

es wird nicht blos nacherzählt. Der Reisende knüpft überall an. „Dies," (das Baumklettern und das Stromfahren während des Gewitters) so heißt es, „sind eigenthümliche Vergnügungen, welche nicht ohne Weiteres nachgeahmt zu werden verdienen; (Ei, wie weise!) sie haben schon manchem Kinde das Leben gekostet. Wie durchnäßt mochte oft Schiller sein, wie durchschüttelt vom Winde (Auch ein guter Ausdruck!) Herder! So sprach ich für mich dahin, als uns Regen und Wind auf dem Schiffe nicht gerade angenehm überraschten. Auch solche Erfahrungen muß man gemacht haben; sie haben immer etwas Gutes. (Welche Erfahrungen? Man muß einmal begossen worden sein, vorwitziger Leser!) Damit will ich übrigens nicht gesagt haben, daß man traurige, windige (sic!) und gewitterreiche Erfahrungen gemacht haben muß, um dann später in der rechten Weise sich zu hüten und mit der nöthigen Vorsicht und Einsicht zu wirken. Doch (wie so hier „doch?" das kann ich Dir ganz genau sagen, mein lieber Leser — ich weiß es nicht!) nahm ich manchen lehrreichen Gedanken mit nach Haus."

Die Reise und 4 Seiten des Fölsing'schen Buches sind zu Ende. Es ist der 27. Juni, Herrn Fölsing's Geburtstag. Er fühlt jetzt durch, daß man ihn weggeschafft hat, um im Stillen Vorbereitungen zu einer Festivität zu treffen. Das Gefühl wirkt unangenehm. „Das Herz wurde unruhig in mir; mein Gemüth wurde aufgeregt, ich fühlte Herzklopfen, Kopfweh an dem Geburtstagsmorgen." Aber was haben

denn die Diplomaten, was haben wir mit Herrn Fölsing's Herzklopfen zu thun? Ruhig! Herr Fölsing will einmal an das Leben, an das Bekannte anschließen. Wir müssen vermuthen zu unserm Trost, daß er selbst sich für das Leben, für das Bekannte hält. Darum erfahren wir nicht blos, daß des Morgens um 7 Uhr ihm die 70jährige Großmutter das bekannte Bibelwerk von Christoph Matthäus Pfaff gebracht hat, sondern wir vernehmen auch den vollständigen Titel und die Seitenzahl des 2. Theils: die Zahl 1248.

Die Großmutter passirte die Revüe, Frau und fünf Kinder erscheinen. Der Großvater hat die schönsten Rosen des Gartens geschickt und die Schwägerin bringt einen Blumenstrauß. In der Nebenstube prangt eine große Brezel, worüber eine kleine Tochter sehr glücklich ist. Nun folgen die Glückwünsche; sie sind vorüber und Herr Fölsing beginnt: „Wessen Herz bei den heißen Wünschen seiner Kinder kalt bleibt, oder wer nicht Sinn für dieses Sinnige, für diese Glückwünsche hat, der hat kein Herz und keine wahre Liebe für seine Kinder. Ich war glücklich, ja ich fühlte himmlische Freude auf der Erde. Die Kinder sprachen mit mir. Unterdessen füllte sich der Tisch um die Brezel und die Blumen herum mit nützlichen Gegenständen von der Mutter. Die Brezeln erfreuten am meisten. Ja, die Brezeln erregen bei ganz kleinen, 2=, 3=, 4jährigen Kindern große Lust. Darum spielten besonders ordentlich, schön und sinnig die Kinder in der Kleinkinderschule vor dem Jägerthore an

dem 30. August, an dem hohen Geburtstag Ihrer Königl. Hoheit, der Frau Großherzogin Mathilde, Protectorin der Anstalt, weil die Zimmer mit Sträußen geschmückt waren, und weil sie außergewöhnlich um 3 Uhr Brezeln und Milch bekamen." — Fühlst du dich entschädigt, Leser? Bereust du es nicht, dieses Gedankens halber einen Theil der Geburtstagsfeier mitgemacht zu haben? Die Brezeln sind wichtige Erziehungsstoffe — merke dir Das!

Es ist nun nach der Begebenheit mit den Brezeln noch längere Zeit von der Kleinkinderschule vor dem Jägerthore die Rede — natürlich, denn die Anregung, welche diese wichtigen Erziehungsmittel bieten, wirkt mindestens eben so lange wie die, welche der Anblick des Kindes am Rheinufer gewährte. Herr Fölsing kommt von den Hunderten in die Tausende, allen Stilistikern und Logikern zum Trotz, die wahrscheinlich mit dem Leben auch nichts zu thun haben wollen, an das dieser Schriftsteller anknüpfen will. Dann und wann schneit ein allgemein aussehender Gedanke in dieses Leben hinein. So heißt es z. B.: „Die Kleinkinderschule muß sich in die Zeit schicken, und sie darf sich nicht zur Aufgabe machen, Berg und Thal ebnen helfen zu wollen; sie darf auch nicht eine Schaufel Erde zu diesem Zwecke ansetzen." Wer das „Denkmal" Middendorff's gelesen hat, der weiß, daß dieser Satz einen Hieb auf den Verewigten enthalten soll. Durch solche kleine Hiebe auf Fröbel und Middendorff hat sich unser Ritter die Sporen verdient, welche in seinen eigenen Augen seiner Per-

sönlichkeit ein gar bedeutendes Gewicht geben, so bedeutend, daß er Staatsmänner und die ganze Welt mit seiner Geburtstagsgeschichte unterhalten zu können meint. Auch wir sollen uns an dem Weihrauchgeruch laben, der ihm, wie es scheint, die Sinne vollständig betäubte. Nun gut — wir haben starke Nerven und können es noch eine Weile ruhig mit ansehn.

Von der Frau Großherzogin, die für die darmstädter Kleinkinderschule wirkt, kommt Herr Fölsing auf die Königin von Preußen, welche ebenfalls 300 Thaler opferte. Von Preußen marschirt er nach Würtemberg, und dann kommt er wieder zu sich selbst. Es lebe die Ideen-Association! Wir hören ihn also wieder in seiner vollen Glorie also beginnen: „Auch ich bemühte mich, den Armen und Reichen zu dienen und zu nützen. Auch ich fragte nicht erst, wann Hülfe noth that: „Wer bist Du?“ Ich half. Es klingt wohl eigen, daß ich das selbst sage, (wir sehen, sein Gewissen regt sich noch zuweilen) aber was brauche ich mich zu geniren, das Gute (welches?) zu sagen. Vielleicht wissen arme Waisenmädchen noch mehr zu sagen, als ich selbst. Ach Gott! es giebt keine größere Lust, als tüchtig, einflußreich wirken zu können unter reichen und armen Kindern, als Gutes zu thun, um Gutes, Wahres und Schönes zu erreichen. („Nachbarin, Euer Fläschchen!“) Wird das verkannt, so freut man sich, (wirklich! —) es kann nicht anders sein; man fühlt sich neu gestärkt, neu aufgemuntert, fleißig und redlich zu arbeiten.“

Gottlob! da kommt eine Chaise mit sechs Kna-

ben; nun muß doch Herr Fölsing aufhören. Er muß jetzt einsteigen, denn die Deputation holt ihn ab nach der Anstalt. Da beginnt erst der eigentliche Comment. — Aber die Spötter dürfen nicht mit in das Local; bleiben wir also draußen. Halt! da redet Herr Fölsing. „Man scheint es darauf abzusehen, mich zu rühren," so erschallt es, „indem man mich so überaus herzlich und sinnig anbindet." — O wäre der Gefeierte diesen Tag nicht wieder erlöst worden! Doch sieh, da erscheint er wieder. Ein Herr Schaffner drückt ihm seine Freude darüber aus, daß er Gelegenheit gehabt habe, diesem Feste beizuwohnen. „Eine Mutter wünschte: ich möchte mir auf einem Sessel zuweilen einige Ruhe gönnen, und ein kleines Kind, das noch auf dem Arme getragen werden mußte, wurde von einer Mutter mit dem Kindermädchen mit einem Sträußchen geschickt, seinem künftigen Lehrer zu gratuliren. Das Kind konnte noch nicht sprechen; es that den Mund auf, als ob es etwas sagen wollte. (Ob die Steine nicht auch geschrieen haben?) So etwas erzeugt lohnende Eindrücke." Herr Fölsing bekam „Arme voll Sträuße" mit denen er redlich wahrscheinlich nach Hause gegangen ist? O nein! (2ter Abschnitt) er blieb dort, und es ging jetzt in den Garten.

Es folgen lange Beschreibungen der festlichen Ausschmückungen und der unternommenen Spiele. Aus Furcht, unsere Leser zu ermüden, folgen wir nicht, obgleich wir nicht üble Lust dazu verspüren. Es wird Vorgeschriebenes nach einer gewissen Ordnung gespielt.

Herr Fölsing tadelt Fröbel gegenüber solche Spielweise. Wie macht Er es denn? Doch halt! Heute wollen wir den Kritiker Fölsing noch nicht auf's Korn nehmen. Das geschieht vielleicht später. Der Stoff ist schon zu diesem Zwecke geordnet. Sparen wir also hier die Ausstellungen in Betreff der Kleinkinderschule. Geschieht das, so haben wir über den zweiten und dritten Abschnitt wenig zu sagen. Eine Probe Fölsing'scher Kritik und einen sonstigen Satz müssen wir aber dennoch niederschreiben. In Fröbel'schen Kindergärten wird zuweilen zum Schluß also gesungen:

Lehrerin: Lebt wohl, lebt wohl;
Bleibt lieb und gut.
Kinder: Leb' wohl, leb' wohl,
Wir bleiben lieb und gut.

Ich will über die Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens oder dieser Strophen nicht zu Gerichte sitzen, sondern nur Herrn Fölsing anschauen. Er sagt: Es ist der Erzieherin, wenn sie wahr sein soll, zu viel zugemuthet, zu singen: „bleibt so lieb und gut, wie ihr heute waret." Dies nennt man den Kindern die Kur machen. Er dreht hier Fröbel das Wort im Munde um. Wo steht denn „wie ihr heute waret?" Und kann denn in solchen Zeilen, auch in diesen, nicht eine Mahnung liegen und ein Versprechen, den gefaßten Vorsatz, gut sein und bleiben zu wollen, auszuführen? Doch verdiente diese Kleinigkeit kaum einer Erwähnung, wenn das Raisonnement über das Liedchen nicht mit folgenden Worten endete: „Wer seine Pflicht thut,

verdient kein Lob, am wenigsten darf er sich selbst loben wollen." Eine bekannte hiesige Dame, von der wir die „Erziehungsstoffe" liehen, hat mit der Bleifeder am Rande bei dieser Stelle bemerkt: — „Fölsing, Fölsing!" Herr Fölsing, Herr Fölsing, Ihr im Punkte der Eigenliebe noch dann und wann reges Gewissen treibt Ihre Einsicht zu Sätzen, die zu Ihrem Leben und Thun passen, wie die Faust auf's Auge.

So sehen wir gleich im vierten Abschnitt ein Gedicht „der Schutzengel," das einem Briefe zufolge, der uns zu Gesicht kam, für die Großherzogin gedichtet und früher in einer hessischen Zeitung erschienen ist. Frauenhand hat es für Herrn Fölsing zugeschnitten. Er reicht uns auch diesen bittern Kelch noch, und wir müssen denselben zum Schlusse leeren. — Der Schutzengel der Kindheit kommt nach Darmstadt in die Fölsing'sche Kleinkinderschule.

(5te Strophe.)

Und d'rinnen sah er die Kleinen,
Bewahrt so wohl und gut;
Fürwahr, er selber, ihr Engel,
Wußt' ihnen nicht bessere Huth.
Und als er so ungesehen
Sich freute am frohen Verein:
Trat plötzlich, begrüßt von Jubel,
Der Lehrer der Kinder ein.

Ihn grüßten herzliche Worte;
Ihm wurden viel Blumen gestreut
Mit Freude von Großen und Kleinen —
Sein Wiegenfest war heut.

Er stand wie unter den Seinen,
So stark und doch so mild;
Sein Mund sprach Worte des Dankes,
Wie's aus dem Herzen quillt.

Der Engel trat ihm zur Seite
Und flüstert' ihm leis in's Ohr:
Wenn du mich vertrittst auf Erden,
Dann schweb' ich getrost empor.
So lang! dein Aug' sie schützet,
So lang' dein Arm sie hält:
Bedürfen sie keines andern
Schutzengels auf dieser Welt.

Ja! ringe nur weiter und weiter
Und ruhe und raste nicht,
Bis allen Kindern auf Erden
Glänzt der Erziehung beglückendes Licht!
Und willst du im Kampfe ermüden
So denke voll Glauben daran:
Was du gethan den Kleinen,
Das hast dem Herrn gethan.

Er sprach's und schwebte zum Himmel,
Nahm dort ein Buch zur Hand,
In dem des Lehrers Name
Mit gold'nen Lettern stand,
Und schrieb mit demant'ner Feder
Süß lächelnd nebenan:
„Gott segne Alle die Seinen,
Gott segne den wackern Mann!“

So steht das Gedicht S. 30 u. 31 des dritten Theils der „Erziehungsstoffe.“ Ich enthalte mich jeder weitern Bemerkung; fast scheint es mir, als thäte ich unrecht, daß ich noch zur Verbreitung des Opus beitrage. — Sieben Abschnitte enthalten diese Erziehungs=

stoffe, und vier derselben reden von Herrn Fölsing's Geburtstag. Die deutschen Staatsmänner werden einen schönen Begriff bekommen, wenn sie, der Aufforderung gemäß, in ein solches Geschreibsel hineinschauen.

Wahrlich es thut noth, daß die pädagogischen Erzeugnisse einmal ernstlich gesichtet werden! — Habe ich Recht, wenn ich früher behauptete, daß die Eitelkeit Herrn Fölsing durch und durch beherrsche? Nach unserer Meinung war sie die Ursache, daß Herr Fölsing den Mann herabzusetzen suchte, dem er sich dankbar verpflichtet fühlen sollte.

V.

Ueber die Gemüthsbildung und ihre Apostel.

Aus Lauckhard's „Reform".

Die Gemüthsbildung war vor einigen Jahren das Feldgeschrei gewisser Pädagogen. Sie war der Vorbote der jetzt herrschenden Reaction, die mit einem pereat anhub, das der sogenannten Abstraction, der „abstracten Richtung" der Schule mit großem Eifer gebracht wurde. Aber wir konnten durch die Reflexion dieser Apostel durchaus nicht erfahren, wovon im Grunde die Rede und was denn eigentlich unter Gemüth und Gemüthsbildung zu verstehen sei; ja es ging uns genau ebenso mit dem Begriffe „abstracte Richtung." Was kann dieser letzte Begriff bedeuten? fragten wir oft vergebens. Meint man die methodische Farbe des Unterrichts? Aber die konnte man doch vernünftiger Weise nicht meinen, da ja doch die pestalozzische Art des Lehrens bekanntlich stete Rücksicht auf Anschauung und Anschaulichkeit, also auf das Concrete, verlangt. Was aber konnte sonst gemeint sein? Etwa die logische

Anordnung des Unterrichtsstoffes, welche zwar nicht im Anfange, wohl aber am Schlusse eines bestimmten Capitels in die Köpfe der Jungen einziehen soll, so weit solches eben thunlich ist? Nein, mußten wir uns antworten, auch das ist nicht gemeint; denn wo Specialitäten zu behandeln sind, da muß Ordnung herrschen, und kein Practicus wird in einem so hohen Grade vom Geiste verlassen sein, daß er nicht bemerken sollte, wie nach dem methodischen Erwerbe verschiedener Einsichten die Uebersicht ganz an ihrer Stelle ist und zur Erregung und Erhaltung der Lernlust das Ihrige beiträgt. Nun denn, so konnte nur von einer Frühgeburt der Systematik tadelnd die Rede sein, von jener falschen Wissenschaftlichkeit, die mit dem Systeme und dem Systematischen vorarbeitet und darüber das vergißt, was in der Schule vor Allem Noth thut, von jener Manie hochstudirter Herren, die nicht hinunter zu steigen vermögen aus den Höhen ihrer Wissenschaft, den Blick auf Letztern richten, anstatt auf die Schüler, und immer und allerwege vergessen, daß das Material des Lernenden halber und der Lernende nicht des Materials halber da ist. Die Zahl der gelehrten unmethodisch und unpraktisch lehrenden Herren, denen die falsch angebrachte Wissenschaftlichkeit in der Schule dauernd den Kopf verwirrt, ist sehr groß; die höhere Schule namentlich leidet an solchen Lehrern.

Ob diese Herren gemeint waren, oder nicht: immerhin haben die an und für sich unklaren Apostel der Gemüthsbildung ihnen bedeutende Stöße versetzt, die sie vollauf verdienen. Freilich kann das eben an-

gedeutete Unwesen nur dann erst völlig zu Grabe getragen werden, wenn sich endlich einmal die Meinung Bahn bricht, daß nicht blos der Elementarlehrer, sondern auch der wohlstudirte Jüngling in einer pädagogischen Kunst- und Berufsschule angeleitet und gebildet werden sollte, bevor er irgendwo ein Katheder besteigt.

Der Ruf nach Gemüthsbildung ist inzwischen leiser und immer leiser geworden. Die bezüglichen Stimmführer haben — und das ist die Frucht dieser Bewegung — gute Detailschilderungen, Biographien und Characterbilder zu Tage gefördert, und dies namentlich auf dem Gebiete des Geschichts- und geographischen Unterrichts. Solche Gabe mußte recht willkommen sein, und muß dankbar hingenommen werden. Die Einzelschilderung ist im Unterrichte bei Kindern und Frauen ganz an ihrem Platze. Sie nöthigt die Phantasie, neue Vorstellungen zu produciren durch Combination und Umbildung der schon im Geiste vorhandenen, damit das Begriffliche und Allgemeine, was auf den Geist eindringt, Leben erhält. Wer die von außen auf den Geist einstürmenden Begriffe also behandelt, der assimilirt, verwandelt dieselben in sein Fleisch und Blut; im entgegengesetzten Falle entsteht geistiger Ballast, Ueberfüllung und Ueberfütterung des Geistes, jenes Uebel, woran man in unserer Zeit leider nur zu allgemein leidet. Vor dieser Ueberladung mit Begriffen können wir uns allerdings schützen, wenn wir den Weg der Gemüthsbildner hier und da einschlagen. Sie bildet des Pudels Kern, den Angriffspunkt jener Herren. Diese wollen die Anschaulichkeit auch da, wo solche

nicht durch Vorführung wirklicher Gegenstände erzeugt werden kann; sie zogen und betonten nach unserer Meinung eine Consequenz des pestalozzischen Unterrichtsprincips und keiner von ihnen hätte nöthig gehabt, von Umkehr zu reden und die Erfolge jenes Princips als unzureichend oder gar als gefahrbringend zu denunciren.

Während wir hier den Charakterbildern 2c. das Wort reden, müssen wir gleichzeitig bekennen, daß wir den Mißbrauch dieser Mittel beklagen, der hier und da einzureißen scheint. Einmal müssen wir bekennen, daß uns die ästhetisirenden Naturbetrachtungen, die Einige zu Tage gefördert haben, förmlich anekeln. Sie sind unnütz, weil wirkliche Naturgegenstände in genügender Menge herbei zu schaffen sind zum Zwecke intuitiver Erkenntniß, gefährlich, weil das Geschwätz über die Gegenstände leicht den Blick in das Wesen derselben trübt und ihn ablenkt, und weil die ästhetische Wirkung der Natur, die sie an und für sich ausübt, leicht durch lauter gemachte Aesthetik paralysirt werden kann. Ferner müssen wir bekennen, daß uns die Detailschilderung nicht gefällt, wenn sie durch unnütze Ausdehnung und unmäßige Ausübung zu einer Begriffsduselei führt, wenn sie Fleisch ohne Gerippe gibt, wie die verkehrte Wissenschaftlichkeit Gerippe ohne Fleisch, wenn sie sich mit Einem Worte auf Kosten des logischen Elements breit macht. Denn dieses Element kann man weder im eigenen Kopfe, noch im Unterrichte entbehren.

Je nun: hat es mit der vielgepriesenen Gemüths-

bildung weiter nichts auf sich? Diese Frage kann man beantworten, wenn man sich klar gemacht hat, was unter Gemüth zu verstehen ist. Die Gemüthsbildner haben uns, wie gesagt, in Hinsicht dieses Verständnisses im Stiche gelassen, und nur Einer der Gegner, Herr Bartholomäy, hat in seiner Weise eine Section des Begriffes „Gemüth" geliefert. Versuchen wir's in unserer Weise.

Wir sehen im geistigen Wesen des Menschen nur eine Zweiheit: Intellect und Wille. Die Willensregungen, welche eine Richtung nach außen haben, und in des Menschen Thun und Schaffen Gestalt gewinnen, möchten wir objective nennen; diejenigen aber, welchen diese Richtung abgeht, subjective. Letztere pflegt man Gefühle zu nennen. Sie treten nach dem Gesetze der Polarität paarweise auf; der Liebe entspricht z. B. ihr polarer Gegensatz, der Haß. Wer das Gute liebt, haßt gleichzeitig das Gemeine. Die Freude paart sich mit der Trauer 2c. 2c. Wir dürfen hier natürlich nur andeutungsweise verfahren, und müssen den Leser auffordern, zwischen den Zeilen zu lesen. — Die Ursachen der Willenserregungen nennen wir Motive. Bringt ein Motiv in einer Individualität schnell und leicht bedeutende subjective Willensregungen hervor, so sagen wir: der Mensch hat Gemüth; geschieht solches in gleicher Weise in Betreff der objectiven Willensregungen, so schreiben wir dem Menschen Entschiedenheit des Willens, Charakterkraft zu. Eine Individualität ist so beschaffen, daß die subjectiven Regungen auf das eingetretene Motiv vorzugsweise und mit überwie=

gender Intensität auftreten; die andere zeigt vornehmlich objective Bewegungen; die dritte beide zugleich. Der Erste ist ein Empfindsamer, der Zweite ein Wirksamer, der Dritte eine menschliche Größe. Große Naturen haben nicht selten einen mäßigen Intellect, aber beide Willensrichtungen in bedeutendem Grade und bedeutender Stärke. Kommt Schärfe des Intellects hinzu, so entsteht ein Universalmensch. Aus diesen 4 Elementen macht die Schöpfung eine Unendlichkeit von Mischungen und Variationen.

Die objective Willensrichtung ist eine transitive, wenn sie irgend welchen Stoff außer uns zum Zielpunkte hat, eine reflexive, wenn das wollende Subject zugleich Object seines Willens ist. Im Prozesse der Selbstbeherrschung ist der Einzelne z. B. Subject und Object seines Wollens zu gleicher Zeit.

Nun können in einem Menschen die subjectiven Willensregungen zu schwach auftreten oder zu stark. Ist Ersteres der Fall, so verfällt der Mensch leicht in den bedauerlichen Zustand innerer Kälte und Freudelosigkeit; ist aber Letzteres, so wird er leicht von innerem Feuer verzehrt und aufgerieben und in seinen objectiven Willensregungen mannichfach gehemmt.

Man bildet also das Gemüth des Menschen, wenn man entweder die subjectiven Willensregungen anregt oder ihnen Ebenmaß verleiht.

Anregend verfährt man, wenn man irgend welche Erregung heraufbeschwört. Je öfter solches geschieht, um desto leichter geschieht es, und mit der Erweckung einer Sorte ist der aller andern Vorschub geleistet.

Eine solche Sorte bildet z. B. das Gefühl der Freude. Wir würden noch andere nennen, wenn wir nicht ausschließlich das Gebiet des Unterrichts im Auge behalten wollten. — Was wir Interesse, Lernlust 2c. nennen, ist ebenfalls Freude. — Freude hat das Kind am Unterrichte, wenn es selbst sehen, selbst vergleichen und abstrahiren — mit Einem Worte, selbstthätig sein kann. Die Selbstthätigkeit erregt um so größere Freude, je mehr sie durch geschickte Anleitung in der Uebung und Anwendung, oder in einem zweckmäßigen Schaffen, das nicht zum ausschließlichen Zwecke der Bildung unternommen wird, hervortritt. Kurz: man regt das Gemüth an, wenn man die menschliche Thätigkeit zum Zwecke der Bildung in ihrer Doppelrichtung auf eine geschickte und entsprechende Manier aufzurufen weiß. Denn weil der Wille der Grund und das Wesen der Menschen ist, so bildet auch seine zweckmäßige Erregung eine Quelle der Freude und des Glücks, und ist darum die Befriedigung des rastlosen Thätigkeitstriebes so wohlthuend und beglückend. — Unterrichtet man aber antipestalozzianisch, d. h. verkehrt, so unterdrückt man entweder jede energische Regung des Gemüths oder erzeugt den Gegensatz dessen, was man erzeugen sollte: nämlich Unbehaglichkeit, Langeweile, Trauer, Haß und die objective Willensregung des Widerspruchs und der Unart. Ist der Mensch prädestinirt zu einer Ueberfülle subjectiver Willensregungen, so muß man ihn zur Selbstbeherrschung führen, d. h. man muß die reflexive Willensrichtung aufrufen und zu dem Behufe die objective Richtung überhaupt zu stärken suchen.

Solches geschieht durch das Verlangen gediegener Sammlung und Aufmerksamkeit während des Unterrichts, durch den Kampf gegen Unordnung und Flüchtigkeit. Selbstverständlich hat in dieser Beziehung der Unterricht weniger Macht, als die übrigen Erziehungsmittel. Die Selbstbeherrschung wird endlich erzielt durch die Einsicht und durch Selbsterkenntniß. Wer sich selbst kennt, der hält die Motive fern, welche Unheil in Betreff seines Willens anrichten könnten, oder er läßt, wenn er solchem Motive nicht Schweigen gebieten kann, ein anderes wirken, das eine entgegengesetzte Erregung erzeugt und somit die unerwünschte Bewegung paralysirt. Das Gebiet der Entwickelung richtiger Selbsterkenntniß und edler Motive ist es, welches von dem Religionsunterrichte ganz vornehmlich angebaut werden soll.

Das nöthige Maß von Selbstbeherrschung wird durch lange Uebung erworben. Eine gute Schuldisciplin und der richtige Geist in dem Schulganzen überhaupt bahnen an, wonach der innerlich gesinnte Mensch sein ganzes Leben hindurch ringt — ich meine die ethische Freiheit.

VI.

Offenes Wort

an den Vorstand der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungs-Wesens in Hamburg.

Als Sie, m. H., an Ihrem Stiftungsfeste den Beschluß der Majorität Ihrer Gesellschaft, „jüdische Lehrer nicht aufnehmen zu wollen," an die Oeffentlichkeit brachten, bemerkte Schreiber dieses wohl eine gewisse Verlegenheit an Ihren Sprechern; aber die Darstellungen dieser Herren gaben keineswegs der Hoffnung Raum, daß man an maßgebender Stätte in sich gehen und aufheben werde, was nur Verderben bringen kann. Ich wünsche der Gesellschaft, die nach mancher Seite hin erfolgreich zu wirken vermag, wie keine andere, weder bedeutenden Schaden noch ein seliges Ende, und halte es daher für meine Pflicht, noch einmal schriftlich zu Ihnen zu reden, wie ich es bereits mündlich gethan. Wenn meine Worte Ihnen nicht gefallen, so widerlegen Sie, wenn Sie können, oder werfen Sie mich aus Ihrem Verein, wenn Sie wollen.

Ihr Berichterstatter, Herr Schlüter, ein Mann, der als unmittelbarer Schüler Diesterweg's mir vermuthlich näher steht, als die übrigen Mitglieder des Vorstandes, suchte den Verein feierlich gegen den Vorwurf der Intoleranz zu verwahren. Toleranz, bester Freund Schlüter, heißt bekantlich Duldsamkeit. Wenn mit diesem Fremdwort, das ich an und für sich nicht leiden mag, nur gesagt werden soll, man halte es für seine Pflicht, Nichtchristen nicht zu verfolgen, so haben Sie Recht. Ihr Verein wird schwerlich eine allgemeine Judenverfolgung auf dem Gebiet der Lehrerwelt anstiften, und unsere jüdischen Standesgenossen werden angesichts Ihres Beschlusses nach wie vor ruhig schlafen, wenn sie sonst körperlich dazu disponirt sind. Nach vernünftigen und humanen Begriffen aber ist man dann erst wahrhaft tolerant, wenn man es nicht verschmäht, auf neutralem Gebiete, d. h. auf solchem, wo die Confession nicht unmittelbar in Betracht kommt, mit Nichtchristen Hand in Hand zu gehen, mit ihnen in Frieden und Freundschaft zu wirken und zu streben. Das erziehliche Gebiet ist nun unzweifelhaft solch ein neutraler Boden, und wer ihn dafür hält, kann und wird den Vorwurf der Intoleranz nicht zurücknehmen.

Sie wissen, m. H., — als Lehrer des 19ten Jahrhunderts müssen Sie es wissen — daß die Pädagogik auf Beobachtung und Erkenntniß der Menschennatur und ihrer Entwicklungsgesetze beruht. Diese Gesetze, das wissen Sie auch, m. H., sind für alle Adamskinder dieselben, sie gelten für Jeden, gleichviel ob er von Sem, Ham oder Japhet abstammt. Darum, m. H.,

giebt es eine allgemeine Pädagogik. Leo, Stahl, Gerlach und Consorten kennen freilich nur eine specifisch christliche Pägagogik. Christus habe gesagt, meint man: Lasset die Kindlein zu mir kommen! und damit sei das Banner der christlichen Pädagogik aufgesteckt. Die Schleppträger dieser Herren des Krebsritterthums, z. B. Herr Schulrath Bormann in Berlin, verkünden geradezu, daß die Lehre vom Sündenfall und der Erlösung durch Christi Blut den Inbegriff aller Pädagogik enthalte. Das bekannte schöne Wort Christi erscholl auch neulich von Ihrem Vereinskatheder. Aber, m. H., vergessen Sie nicht, daß der Heiland vermuthlich nicht gesprochen hat: Lasset die Kindlein zu mir kommen! sondern: Lasset die Kindlein zu mir kommen. — Zu mir! rufen Hengstenberg und Stahl, zu mir! Leo und Stiehl. Rufen und posaunen Sie mit Ihnen, m. H.; aber verlassen Sie sich darauf, daß Sie dann Zweige jenes dürren Baumes sind, welcher abgehauen und ins Feuer geworfen wird, und dem schon die Axt an die Wurzel gelegt ist!

Wollen Sie wirklich, m. H., daß Ihre Gesellschaft das Zeichen des Krebses auf seine Fahne male? Wollen Sie wirklich, daß dieser herrliche Verein der Partei angehöre, welcher der edle Regent von Preußen schon die Todtenglocke hat läuten lassen? Wollen Sie wirklich keine allgemeine Pädagogik, sondern eine christliche, und nicht einmal ein allgemein-christliche, sondern consequenter Weise eine lutherische, reformirte, herrenhuterische, quäkerische u. dgl. Pädagogik? Sehen Sie wirklich eine besondere Erziehungskunst für Christen,

Juden, Botocuden, und Kakerlaken? Besinnen Sie sich, m. H.; Sie können — dazu scheinen Sie mir zu vernünftig — solchem Unsinn unmöglich huldigen!

Setzen wir nichtsdestoweniger den Fall, Sie wollen das dennoch. Wäre es so — nun, meine Gesinnungsgenossen würden Sie dann lebhaft bedauern und in ehrenhafter Weise bekämpfen, dennoch aber nicht begreifen können, warum Sie Juden den Eingang verschließen. Die Pädagogik ist ja weit mehr Kunst als Wissenschaft; sie kennt ein System der Methodik, eine Kunstlehre. Oder phantasiren Sie wohl gar von christlichen Rechen-, Geometriestunden ꝛc.? Sie meinen doch wohl nicht, daß man von jüdischen Lehrern auf diesem Gebiete der Methodik nichts zu lernen vermag? Ich will Ihnen etwas erzählen, m. H.: Als der Finnländer Cygnäus, ein lutherischer Geistlicher, sämmtliche Schulen Deutschlands und der angrenzenden Länder besuchte, sah er sich nach vollbrachter Reise gezwungen, der Schule des Herrn Dr. Stern in Frankfurt a/M. in seiner Beurtheilung die hervorragendste Stelle einzuräumen. Meiner Meinung nach giebt es auch unter den israelitischen Lehrern unserer Stadt manchen braven Mann, von dem wir recht viel lernen können.

Warum also wollen Sie keine Juden aufnehmen? — Glauben Sie denn, daß die Juden nicht schweigen und Ihre Ansicht ehren werden, wenn Sie ein specifisch christliches Thema abhandeln? Würden Sie Tumult machen, wenn ein frommer Jude unter Ihnen im Sinn und Glauben seiner Väter redete? Könnten Sie einer pädagogisch tüchtigen Arbeit eines Juden

Ihren Beifall versagen? Und glauben Sie, daß der Jude nicht dankbar ist, wenn Sie ein Gleiches thun? Sie sind abscheulich intolerant, m. H. Sie wollen nicht mit Juden zusammengehen, weil Sie es eben nicht wollen; vernünftige und haltbare Gründe können Sie unmöglich für Ihr Gebahren vorbringen.

Wäre Ihre Gesellschaft ein gewöhnlicher Verein, eine Privatverbindung, so wäre gegen Ihren Beschluß im Grunde nichts weiter zu sagen, als daß er eben die Gesinnung intoleranter Menschen documentire. Jede Vereinigung kann und soll ihr Wesen natürlich ungehindert treiben, wenn dieses Wesen auch noch so blödsinniger Art ist; sie kann es treiben, wenn dadurch keine Collision mit den Staatsgesetzen hervorgerufen wird. Jeder hat ja die Freiheit, hinzuzutreten oder auszuscheiden, je nach Belieben. Eine Privatverbindung kann dem bösartigsten Kritiker zurufen: Was geht's dich an, was wir treiben? wir leben nach unserm Gefallen und kümmern uns nicht um vorlaute Angriffe. — Ihre Gesellschaft aber ist eine vom Staate anerkannte moralische Person, die sich die Förderung nicht nur des innern, sondern auch des äußern Wohles der Lehrer zur Aufgabe gestellt hat und über bedeutende, durch den Wohlthätigkeitssinn unserer Mitbürger zusammengebrachte Mittel gebietet. Ein Mitglied Ihrer Kassen kann nicht so ohne Weiteres austreten, wenn ihm das Treiben bei Ihnen zu bunt wird; ja die äußerlich mißliche Lage vieler Lehrer macht es nothwendig, daß sie vernünftigerweise Ihre Vereinigung suchen. Wenn also jemals eine Gesellschaft von

Lehrern alle Ursache, ja die Pflicht hat, sich auf neutralen pädagogischen Boden zu stellen und jede religiöse Ansicht zu ehren, so ist es die Ihrige. Sie aber bereiten dem Lehrer, der durch seine Verhältnisse gezwungen ist, in Ihrer Gesellschaft zu bleiben, durch Ihre Beschlüsse allerlei Aerger und Qual; Sie nehmen von wohlthätigen Juden Beiträge für Ihre Kassen an und schließen die Juden aus. „Wehe denen, durch welchen Aergerniß kommt!"

Es ist mir schlechterdings unbegreiflich, wie der Mann, der an der Spitze der Gesellschaft steht und also durchgreifenden Einfluß hat, wie der Mann, den ich sonst ehre und hochschätze, in dem fraglichen Punkt nicht gleicher Meinung mit mir sein kann. Ich sehe ein unlösbares Räthsel, wenn ich überlege, wie dieser selbige Mann auch an der Spitze einer Loge steht, in welcher man den Juden brüderlichst die Hand reicht. Als Freimaurer weiß ich, was das besagen will; als solcher stehe ich dem Mann näher, der durch sein jüngstes Verhalten auf dem Katheder mich in fortwährendes maßloses Erstaunen versetzt, das ich auch jetzt, wo ich dieses schreibe, nicht zurückhalten kann. Nur eine Vermuthung ist „der Graf Orindur," der mir schließlich „diesen Zwiespalt der Natur" einigermaßen erklärt. Ich will sie Ihnen, um ganz aufrichtig zu sein, nicht vorenthalten. Es scheint mir nämlich, daß der ganze Beschluß Resultat persönlicher Cabale ist. Die hervorragenden Mitglieder und bisherigen Tonangeber der Gesellschaft fürchten ihre gleichgestellten Collegen des schulwissenschaftlichen Bildungsvereins; sie erwarten,

daß die Macht der letzteren durch den Hinzutritt der Juden verstärkt wird. — Die Politik, im gehässigsten Sinne dieses Wortes, scheint mir hier die Hauptrolle zu spielen. Aber glauben Sie sicher, m. H., solche Politik führt zu nichts Gutem. In so ernsten Zeiten, wie in der unserigen, ist Jeder verloren, der sich durch diese oder jene kleinliche Gesinnung und nicht durch feste Grundsätze leiten läßt. In so ernsten Zeiten kann ein Präsident, der sich mit seinem Collegium auf ein Schaukelsystem einläßt, die schönste Vereinigung in den Sumpf führen. — Sie scheinen mir, m. H., auf diesen gefährlichen Abweg gerathen zu sein, und ich rathe Ihnen umzukehren und männlich dem Geiste der Wahrheit und der festen Ueberzeugung zu huldigen, oder Ihre Stelle entschiedeneren Geistern einzuräumen. Soll schon Jeder für das Wohl der Gesellschaft streben, so sind Sie für dieses Wohl doppelt und dreifach verantwortlich; Sie sollen ihm dienen mit Selbstverleugnung und Selbstaufopferung. Denn eine so herrliche Vereinigung soll und darf nimmermehr leiden, und jede Versündigung an ihr kränkt die Manen der hingeschiedenen Stifter und Beförderer und schreit laut zum Himmel. Ihr Vertrauen auf Gott, das Sie am Stiftungstage aussprachen, ist ungerechtfertigt, wenn Sie gegen die Vernunft verfahren. Gott wird und will Keinen retten, der sich durch eigene Schuld ins Verderben bringt.

Also, m. H., thun Sie zunächst das Ihrige!

20. Nov. 1859.

3.

Nekrologe.

I.

Wilhelm Middendorff.

Am Abende des 21. September 1849 saß ein Mann mit silberweißen Haaren in dem Versammlungszimmer eines hiesigen Instituts. Ein Kreis von Männern und Frauen hatte die Blicke auf das würdige Haupt gewendet, lauschte auf seine Worte und sah mit Wohlgefallen in das leuchtende jugendliche Auge des begeisterten Redners. Er erzählte, wie er in Berlin als studiosus theologiae mit „Vater Jahn" zusammengetroffen, wie er mit diesem Manne herzinnige Stunden verlebt, und wie ihn eben dieser Mann auf den „curiosen Kauz" aus Thüringen aufmerksam gemacht habe, der aus Steinen, Spinngeweben ꝛc. gar Wunderbares herauslesen könne. Er erzählte weiter, wie es ihm in Berlin noch nicht vergönnt gewesen, diesen curiosen Kauz kennen zu lernen; wie nun zuerst der große Lehrer Schleiermacher auch ihm die Hände auf das Haupt gelegt und ihn zum Mitgliede der „wilden verwegenen Jagd Lützows" feierlich eingesegnet habe. Endlich im Feldlager sei ihm jener Mann aus Thüringen entgegengekommen, der vom ersten Augenblicke ihrer Bekanntschaft an sein Freund, Lebens- und Berufsgenosse geworden sei. Und nun erzählte er von diesem Freunde, von seinem unermüdlichen Forschertriebe, seiner ursprünglichen Klarheit und

Tiefe. Er schilderte die Wirksamkeit dieses Freundes im mineralogischen Museum zu Berlin, das plötzliche Verschwinden desselben aus einer einträglichen Staatsanstellung und den Beginn des Erziehungsunternehmens Friedrich Fröbels, zu welchem Unternehmen keine weiteren Mittel zu Gebote standen, als der Ertrag einer großen Mineraliensammlung. Er selbst, Middendorff, habe nun gleichfalls das „deutsche Athen" verlassen und sei nach Westphalen zu den Seinigen gewandert, mit dem festen Entschluß in der Brust, dem Erziehungsgedanken des Freundes Alles und Jedes zu opfern. „Umsonst (so erzählte der Greis mit dem jugendlichen Wesen) war das Flehen meiner Eltern, das mich von meinem Entschlusse abzubringen und mich zu bewegen suchte, die Stelle eines Seelsorgers anzunehmen und in der Heimath zu bleiben. Ueber ein Kleines, so stand ich im Schalthale des Thüringer Waldes wieder vor meinem Freunde und theilte mit ihm das qualvoll-glückliche Geschick einer hohen Wirksamkeit bei äußerster Anstrengung und fast unglaublicher Entbehrung." Und nun schilderte er diese Anstrengung und diese Entbehrung, um die Macht jener Idee darzustellen, welche das Leben der für dieselbe wirkenden Männer so ganz und gar bestimmte. — Die Zuhörer waren in hohem Grade angeregt und erregt und drückten dem in Rede stehenden Manne beim Abschiede warm und dankbar die Hand.

Nach zwei Tagen strömte eine große Menschenmenge in die Börsen-Arcaden; im großen Saale derselben stand eine mit rothem Sammet beschlagene Red-

nerbühne. Eine große Zuhörerschaar richtete das Auge auf diesen Punkt. Middendorff erschien. Leise und schüchtern entquollen die fließenden Worte seinem Munde. Er schilderte in philosophischen Sätzen den Gang des großen Entwickelungsstromes, und den der Pädagogik, das Verhältniß Fröbels zu den hervorragenden Vorgängern. Dann griff er hinein in die bestehenden Verhältnisse des Familienlebens, und entrollte mit steigender Wärme und Begeisterung ein ergreifendes Bild. Als er nun die damals in den Vordergrund tretende Idee von der Emancipation des Weibes hart angriff und von der Erziehung als dem natürlichen Boden hoher weiblicher Thätigkeit sprach: da dröhnte es donnernd durch den Saal. Der Redner stockte. Hamburger Beifallsbezeugungen, zu denen bekanntlich auch die untern Extremitäten gebraucht werden, hielt er für Mißfallsäußerungen. Von oben herab gab man dem äußerst ruhig dastehenden Diener einer hohen Sache genügende Aufklärung — und auf's Neue rauschte der Strom seiner Rede. Mit gespannter Aufmerksamkeit waren die Zuhörer dem Führer zwei Stunden lang gefolgt. Hoch erfreut und erhoben verließen alle den Saal. — Middendorff hatte Friedrich Fröbel eine herrliche Bahn bereitet; ja diese Bahn war fast zu glatt für den aller äußeren Vorzüge der Person wie der Rede entbehrenden Alten. — Moses war hier, aber Aaron fehlte.

Vier Jahre noch wirkte Middendorff wieder in seiner Anstalt Keilhau bei Rudolstadt; da plötzlich, am 27. November 1853, schloß ein Nervenschlag seine

Augen und endigte sein vielbewegtes, außerordentlich wirksames Dasein, ein Dasein von intuitiver Wahrheit, Klarheit und Lebenstreue. — Friede seiner Asche! — Hoffentlich zeichnet eine fähige Hand sein vollständiges Lebensbild.*) Hier sind diese wenigen Zeilen, die an seine hiesige Wirksamkeit erinnern, ohne Zweifel an ihrer Stelle.

II.

Doris Lütkens, geb. von Cossel.

Am 10. Mai 1858 ward diese würdige und schöne, in weiteren Kreisen wirksame und bekannte Seele abgerufen. Mit Freuden folge ich der Aufforderung, einige Worte zum Gedächtniß dieser hochgesinnten Frau niederzuschreiben. Ich trete in subjectiver Weise auf, weil ich ihr neun Jahre lang nahe stand und es mir darum schwer fallen würde, der ruhigen Objectivität Rechnung zu tragen.

Doris Lütkens wurde am 25. Dec. 1793 auf einem Rittergute Holsteins, in Jersbeck, geboren. Sie war als Kind Liebling ihres Vaters, des Gutsbesitzers von Cossel, eines Mannes, der damals mit zeitlichen Gütern reichlich gesegnet war. Sie war Liebling, weil sie sich früh durch außerordentliche Gaben des Geistes und Herzens, durch Anhänglichkeit und Dankbarkeit, durch Treue und ruhige Festigkeit mitten unter den Wechselfällen des Lebens auszeichnete. Sie genoß eine sorgfältige, aristokratische Erziehung. Eine frühzeitige

*) Siehe: Diesterweg, Jahrbuch für 1855.

Hinneigung zur Kunst und zu künstlerischen Bestrebungen machte sich in ihr geltend und wurde gepflegt und entwickelt; diese Neigung hat sie nie verlassen. Daneben erhielt ihr kräftiger, fast männlicher Geist hinreichende Nahrung. Ganz hingegeben der Ausbildung ihrer künstlerischen und wissenschaftlichen Talente, durchlebte sie eine heitere, glückliche Jugendzeit und war der Stolz und die Freude ihres Vaters — bis ein rauher Nordwind, von dem ich nicht genau weiß, welche Ursachen er hatte, den Baum ihres äußeren Glückes zerbrach, wodurch sie mit andern Mitgliedern der einst so hochgestellten Familie auf sich selbst angewiesen wurde. Ihr äußeres Glück war zerschmettert, nicht so ihr inneres, welches nie von ihr gewichen ist. Es ist nicht von ihr gewichen, weil sich neben den wissenschaftlichen und künstlerischen Talenten eine intensive, ihr ganzes Sein durchdringende Religiosität entwickelte, welche ihr eine ungewöhnliche Ruhe, Heiterkeit und Festigkeit mitten unter den Stürmen des Lebens verlieh. Dieser köstliche Schatz hatte durch ihre Erziehung und Neigung die Form der sogenannten Orthodoxie angenommen. Aber sie gehörte nicht zu den orthodoxen Leuten, welche an der Schale haften, ohne den Kern aller Richtungen, die wirkliche Religiosität, erfaßt zu haben; nicht zu denen, welche nicht begreifen können, daß eben diese Religiosität in jedem Individuum ein eigenthümliches Gewand annimmt und annehmen muß, und daß man dieser Sonderbildung eben so große Achtung schuldig ist, wie der Individualität eines Menschen überhaupt; auch nicht zu denen, welche in ihrer Ueberzeu-

gung, das Beste erfaßt zu haben, demuthsdünkelhaft und bedauernd auf andere herabsehen, die anderen Sinnes sind; nicht zu den Zeloten und Eiferern, nicht zu denen, welchen ihre Orthodoxie ein Hemmschuh ist in Hinsicht des eigenen inneren Fortschritts und ein schwarzes Glas, durch welches alle neuen Triebe des menschlichen Entwicklungsbaumes dunkel und trübe erscheinen: sie war eine orthodoxe Frau, aber sie war mehr als das, eine im hohen und bedeutendsten Sinne religiöse Frau, die darnach strebte, „mitten in dem Endlichen Eins zu sein mit dem Unendlichen" und ein reines, Gott wohlgefälliges Leben zu führen im Dienste der Menschheit. Nie habe ich von ihr ein wegwerfendes Urtheil gehört, wenn ich ihr gegenüber Gedanken und Ueberzeugungen aussprach, die den ihrigen schnurstracks entgegenstanden; nie sah ich sie heftig, wenn ich in jugendlichem Uebermuthe polterte und zankte; sie setzte mir dann lächelnd und scherzend die Stühle aus dem Wege. Nie verminderte sich durch meine oft extravaganten Aeußerungen die Zuneigung, welche sie „dem Tollkopf, ihrem Sohn" schenkte, und auf welche ich noch heute stolz bin. Ich hörte auch nie von ihr ein hartes Urtheil über Richtungen und Bestrebungen, denen sie nicht unbedingt hold sein konnte; sondern stets sah ich sie bemüht, aus allem die guten Seiten herauszufinden und aufzuzählen, obgleich sie stets sehr entschieden ihren eigenen Weg zu gehen wußte und ging. Doch — ich muß zur Sache zurückkehren.

1834, d. 13. Juli, verheirathete sich die damals schon Vielgeprüfte mit dem hiesigen Schulvorsteher

Lütkens, gewiß auch mit der Nebenabsicht, durch diesen Schritt ihr reiches inneres Leben und mannichfaltige Bildung der Erziehung der Menschen zu weihen. Nach einigen Jahren traf sie neues Unheil: Lütkens mußte seine einst in hohem Grade blühende Schule schließen. Es ist hier nicht der Ort, darzulegen, warum er das mußte. Die Frau verlor wiederum weder den Kopf noch den Herzensmuth. Sie ernährte sich und ihren Mann durch die Anfertigung von Portraits und andere künstlerische Arbeiten, bis es ihr „die Vorsehung nahe legte", die Aufgabe zu ergreifen, vor deren Größe und Wichtigkeit sie anfänglich zurückbebte. Es wurde ihr 1841 Concession zu der Errichtung einer Mädchenschule angeboten. Sie nahm dieselbe an und begann ihre Schöpfung, der sie 17 Jahre hindurch vorstand. Einige Jahre ist sie mit der Gründung und Weiterführung still beschäftigt. Dann erhebt sie ihren Blick und verfolgt, der Natur außergewöhnlicher Menschen gemäß, die weitgreifendsten Plane. Der Aufruf Friedr. Fröbel's zieht sie 1848 nach Rudolstadt zu einer Versammlung, auf welcher die Kindergartenfrage besprochen und erläutert wurde. Jetzt ist sie mit ganzer Seele dieser Sache zugethan. Sie reist umher, um eingerichtete Kindergärten zu sehen und dadurch die Sache selbst aus der Anschauung kennen zu lernen. In Dresden beredet sie die damals dort weilende einzige Tochter Wilhelm Middendorff's, zu ihrem Oheim zu gehen, um die neue Idee kennen zu lernen und dann zu ihr nach Hamburg zu kommen. Hier war sie die Erste, welche für die Fröbel'sche Sache durch

Wort, Schrift und That wirkte. Vor 1848 schon gedachte sie ein Seminar für Lehrerinnen mit ihrer Anstalt zu verbinden. Sie veröffentlichte „Gedanken zur Gründung eines hiesigen Seminars für Lehrerinnen" ꝛc., correspondirte mit vielen pädagogischen Berühmtheiten über diese ihre Idee, deren Verwirklichung sie nie erlebt hat und nie erleben konnte, wie derjenige sofort einsehen mußte, welcher mit der Eigenthümlichkeit der regsamen Frau und den hiesigen Verhältnissen bekannt war. Die Anstalt sollte allen Stufen einer gediegenen weiblichen Bildung Rechnung tragen; der Kindergarten sollte die Basis, die Fortbildungsanstalt für confirmirte Mädchen die Spitze bilden und das Seminar dem Ganzen die Krone aufsetzen. Alles war im Entwurf schon auf dem Papiere fertig und stand in der Idee vollendet da. Ihre Aufsätze und Schriften über diese kühne Idee strotzen von hohen Gedanken, feinen Bemerkungen, vortrefflichen Explicationen, zeigen eine merkwürdige Urtheilskraft, logische Schärfe und originelle Denkweise. — Vieles davon ist auf dem Papiere geblieben und mußte es bleiben; denn auch sie sah, wie die meisten originalen Menschen, über die Hindernisse mit einer merkwürdigen, sie hinterher störenden und züchtigenden Leichtigkeit hinweg und ihre Kraft und praktische Begabung stand mit ihren Ideen und Entschlüssen in keinem Verhältniß. Sie war groß in ihrer Theorie und in Hinsicht der schöpferischen, anregenden Kraft, aber weniger tüchtig in Betreff der scharfen Erschauung und der energischen Hinwegräumung materieller und anderer Hindernisse.

Was hätte diese Frau sein und wirken können, wenn ihr ein Mann geworden, der diesen Mangel auszufüllen im Stande gewesen wäre! Siegmund Lütkens war eine gute Seele, aber er war nicht dieser Mann, wurde auch schon 1849 durch den Tod abgerufen. Sie bewahrte ihm ein stetes dankbares, liebevolles Andenken und wirkte mit aller Energie fort. Der Kindergarten des Institutes blühte, die Schule ging ihren ruhigen Gang, und selbst die Fortbildungsanstalt erlebte einige Keimversuche. Für die Verwirklichung der Fröbelschen Idee war sie unausgesetzt thätig. 1849 bewog sie W. Middendorff für dieselbe hier öffentlich das Wort zu ergreifen, welche Maßregel hier am Ort einen entscheidenden Erfolg hatte. Sie selbst wirkte in dem von ihr gegründeten Organe, das anfänglich den Titel „Pädagogische Mittheilungen", später den „Unsere Kinder" trug, nach den verschiedensten Seiten hin anregend. „Unsere Kinder" sollte das Organ eines großen erziehlichen Vereins sein, den sie zu gründen gedachte. Sie brach auch mit den Gegnern hier und da eine kräftige Lanze. Man lese nur den Briefwechsel mit J. Fölsing, dem jetzigen Herrn Dr. Fölsing in Darmstadt. Wie klein, wie nichtsbedeutend erscheint dieser Mann in seinen zum Theil gänzlich confusen Briefen, wie sanft und entschieden, wie scharf, würdig und tüchtig Doris Lütkens in den ihrigen! — Wer sollte ohne die beigefügte Unterschrift glauben, daß jene ein Mann, diese eine Frau geschrieben hat! — Auch durch gediegene Beiträge für andere Zeitschriften, durch veröffentlichte künstlerische Leistun-

gen für den Zeichenunterricht und zum Zwecke der Pflege jugendlichen Thätigkeitstriebes wurde sie in den weitesten Kreisen bekannt, und die tüchtigsten Pädagogen, unter Andern Diesterweg, Seinecke u. s. w., suchten sie auf und nannten ihren Namen mit Hochachtung und Ehrerbietung.

Leider mußten wir erleben, daß ihre sprudelnde, geniale Kraft sehr bald den Höhepunkt überschritt. Die mannichfachen Hindernisse rieben diese Kraft auf. Sie sah ihre Schöpfungen zum Theil eben so schnell verwelken, wie sie aufgeblüht waren. Der zerstörende Hauch des Todes begann seine jahrelange, langsame Wirkung. Sie kämpfte männlich gegen den vernichtenden Wurm und behielt ihre alte Ergebenheit, ihre stille Heiterkeit, ihre unendliche Milde und ihren tiefen Ernst, wodurch sie im Kreise ihrer Zöglinge Außerordentliches zu wirken wußte, bis an ihr Lebensende. Aber sie mußte sich mehr und mehr zurückziehen und ihre Sache gehen lassen, wie sie ging. Ich hatte mannichfache Gelegenheit, mich mit ihr über den Gang der Dinge zu unterreden; sie wurde sanfter und immer ergebener, und fühlte schon lange, daß der Tod nahen würde, der sie am 10. Mai 1858 traf. Ihr ganzes Leben zeigt eine unverkennbare, tragische Seite. Sie hat der Erde ihren Tribut abgetragen und auf den Altar der Menschheit ein nicht unbedeutendes Scherflein niedergelegt, „den Besten ihrer Zeit genug gethan" und darum auch gelebt „für alle Zeiten". Viele werden ihr Andenken in treuer Liebe bewahren.

Möge sie sanft ruhen und die Erde ihr leicht werden!

Halle, Druck von H. W. Schmidt.

Halle, Druck von H. W. Schmidt.